UNIVERZITA KOMENSKÉHO V BRATISLAVE
FILOZOFICKÁ FAKULTA
STUDIA ACADEMICA SLOVACA
CENTRUM PRE SLOVENČINU AKO CUDZÍ JAZYK

JANA PEKAROVIČOVÁ

SLOVENČINA AKO CUDZÍ JAZYK

PREDMET APLIKOVANEJ LINGVISTIKY

2022
UNIVERZITA KOMENSKÉHO V BRATISLAVE

Monografia vznikla v rámci projektu
„Vzdelávací program Slovenčina ako cudzí jazyk“
Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky.

SLOVENČINA AKO CUDZÍ JAZYK
PREDMET APLIKOVANEJ LINGVISTIKY

© doc. PhDr. Jana Pekarovičová, PhD., 2004, 2020, 2022

Recenzenti
prof. PhDr. Jozef Mlacek, CSc.
doc. PhDr. Marianna Sedláková, PhD.

Grafické spracovanie
Kristína Vozáková

Foto na zadnej strane obálky
Mgr. Petra Kollárová, PhD.

1. vydanie (predchádzajúce vydania v roku 2004 a 2020 vydal STIMUL, Poradenské a vydavateľské centrum FIF UK)

Tlač
printio, s. r. o.
Kragujevská 1
010 01 Žilina

Studia Academica Slovaca
Filozofická fakulta UK
Gondova 2, Bratislava
www.fphil.uniba.sk/sas

Vydavateľ
Univerzita Komenského v Bratislave

ISBN 978-80-223-5469-1 (tlač)

OBSAH

Úvod ... 5

1 Slovenčina v (stredo)európskom kontexte ... 11
1.1 Etnolingvistická a areálová charakteristika ... 11
1.2 Ekolingvistické aspekty ... 14
1.3 Princípy európskej jazykovej politiky ... 17
1.4 Európsky systém jazykového vzdelávania ... 20
1.5 Dve tváre slovenčiny ... 22

2 Slovenčina ako cudzí jazyk ... 25
2.1 Špecifikácia predmetu ... 25
2.2 Od histórie k súčasnému stavu ... 26
2.3 Sociolingvistické, psycholingvistické a etnokultúrne aspekty ... 29
2.4 Lingvodidaktická koncepcia ... 34

3 Lingvistický opis slovenčiny pre cudzincov ... 38
3.1 Princípy opisu ... 38
3.2 Typologická charakteristika ... 42
3.3 Retrospektívny prístup ... 45
3.4 Konfrontačný a kontrastívny prístup ... 48
3.4.1 Slovenčina ako cudzí jazyk na pozadí češtiny ... 49
3.4.2 Slovenčina ako cudzí jazyk na pozadí slovanských jazykov ... 53
3.4.3 Interlingválne homonymá ... 57

4 Zvuková stavba slovenčiny – prezentácia a osvojovanie ... 60
4.1 Fonologické vlastnosti ... 61
4.2 Neutralizácie a alternácie ... 62
4.3 Osvojovanie fonetickej kompetencie ... 65

4.4 Prozodické vlastnosti ... 68
4.5 Osvojovanie prozodického systému ... 72

5 Gramatický systém – prezentácia a osvojovanie ... 73
5.1 Paradigmatický a syntagmatický prístup ... 74
5.2 Gramatické kategórie ... 77
5.2.1 Kategória menného rodu ... 77
5.2.2 Gramatický rod a prirodzený rod ... 80
5.2.3 Kategória čísla ... 82
5.2.4 Kategória pádu ... 83
5.3 Predložky (Prepozície) – prezentácia a osvojovanie ... 86
5.3.1 Klasifikácia predložiek ... 86
5.3.2 Sémantizácia predložiek ... 88
5.4 Slovesá (Verbá) – prezentácia a osvojovanie ... 93
5.4.1 Klasifikácia slovesných typov ... 94
5.4.2 Kategória slovesného vidu ... 96
5.5 Syntagmatika a veta ... 98
5.5.1 Morfosyntaktický prístup ... 99
5.5.2 Vetné modely ... 100
5.5.3 Slovosled ... 106
5.5.4 Negácia ... 108

6 Lexikálny systém – prezentácia a osvojovanie ... 110
6.1 Spájateľnosť slov a štruktúra pomenovaní ... 111
6.2 Univerbizácia a multiverbizácia ... 114
6.3 Rozvíjanie lexikálnej zásoby ... 115
6.4 Internacionalizácia a europeizácia ... 116
6.5 Symetria a asymetria pri preberaní lexém ... 117
6.6 Dynamické tendencie ... 120
6.7 Sémantizácia lexiky ... 121
6.7.1 Nonverbálna sémantizácia ... 122
6.7.2 Verbálna sémantizácia v cudzom jazyku ... 123
6.7.3 Sémantizácia pomocou sprostredkovacieho jazyka ... 126

7 Jazykové minimum slovenčiny ... 128
7.1 Lexikálne minimum ... 129

7.2 Gramatické minimum ... 133
7.3 Frazeokomunikačné minimum ... 135
7.4 Fonetické minimum ... 141

8 Komunikácia a jej osvojovanie ... 144
8.1 Komunikačná kompetencia ... 144
8.2 Pragmatické aspekty jazykovej komunikácie ... 147
8.3 Komunikačná bariéra a jazyková interferencia ... 148
8.4 Znalostné komunikačné bariéry ... 150
8.5 Fyzikálne komunikačné bariéry ... 154
8.6 Transkultúrne komunikačné bariéry ... 156
8.7 Interakčné komunikačné bariéry ... 159
8.7.1 Oslovenie v slovenčine ... 160
8.7.2 Používanie ženských priezvisk ... 161
8.7.3 Tykanie a vykanie ... 162
8.7.4 Interkultúrna štandardizácia ... 162

9 Neverbálna komunikácia ... 164
9.1 Klasifikácia a interpretácia neverbálnych signálov ... 165
9.2 Kultúrna typológia ... 170

10 Interkultúrna komunikácia ... 171
10.1 Národné symboly a mýty ... 173
10.2 Vektory interkultúrnej komunikácie ... 174
10.3 Interkultúrna kompetencia ... 177
10.4 Tematizácia interkultúrnej komunikácie ... 179
10.5 Interpretácia medzikultúrnych rozdielov ... 184

11 K didaktike slovenčiny ako cudzieho jazyka ... 188
11.1 Prehľad metodických postupov ... 188
11.2 Kognitívny a komunikatívny prístup ... 191
11.3 Nové formy a metódy ... 193
11.4 Charakter a prehľad učebníc a gramatík ... 194
11.4.1 K metodike učebných materiálov ... 196
11.4.2 Lingvistická terminológia ... 197
11.4.3 Interkultúrne špecifiká ... 199

12 Štandardizácia a evalvácia jazykového vzdelávania 202
12.1 Jazykové úrovne a testovanie jazykovej kompetencie 202
12.2 Dištančné vzdelávanie 204
12.3 Odborno-metodická príprava lektorov 204

Summary 208
Bibliografia 210
Register použitých lingvodidaktických termínov 229

ÚVOD

Stretnúť dnes cudzinca, ktorý sa dorozumieva po slovensky, prípadne hľadá možnosti, ako získať túto kompetenciu na Slovensku alebo v rôznych vzdelávacích inštitúciách v zahraničí, sa postupne stáva samozrejmosťou. Aj keď vôbec nejde o nový jav, pretože výučba cudzincov má svoju históriu, predsa len v dôsledku nedávnych geopolitických zmien v stredoeurópskom priestore a prebiehajúcich integračných procesov si aj slovenčina výraznejšie otvára bránu do sveta a oslovuje stále širší okruh zahraničných záujemcov, ktorí si ju z osobných, študijných či pracovných dôvodov chcú, alebo potrebujú osvojiť. Svedčí o tom nielen pestrejšie zloženie frekventantov študijných skupín, ale aj ich diferencované požiadavky na výučbu jazyka a slovenských reálií. Rozširuje sa sieť i charakter slovakistických centier v zahraničí, vznikajú špecializované pracoviská na Slovensku, ktoré sa zaoberajú výučbou a výskumom slovenčiny ako cudzieho jazyka. Štúdium slovenčiny ako cudzieho jazyka i prezentácia slovenčiny cudzincom majú svoje špecifiká, a preto si vyžadujú osobitnú pozornosť teoretickej i aplikovanej lingvistiky a zároveň premietnutie relevantných výsledkov príbuzných disciplín, psychológie, sociológie, pedagogiky do tvorby špeciálnej didaktiky slovenčiny ako cudzieho jazyka.

Slovenčina ako cudzí jazyk (SakoCJ) nie je v slovenskej jazykovednej obci neznámym pojmom a najmä v ostatnom čase sa stáva predmetom intenzívnejšieho záujmu aplikovanej lingvistiky. Výrazne sa zvýšil počet praktických výstupov venovaných problematike slovenčiny pre cudzincov, vzniklo mnoho odborných štúdií i nových učebných materiálov, rozširuje sa priestor na hľadanie optimálneho prepojenia lingvistiky a didaktiky cudzích jazykov v súčinnosti teórie s praxou. Spontánny záujem bádateľov či tvorcov učebných materiálov sa postupne mení na systémový a systematickejší prístup k riešeniu základných lingvodidaktických otázok.

Cieľom predkladanej publikácie je podať syntézu doterajšieho výskumu slovenčiny ako cudzieho jazyka so zreteľom na vnútrojazykové, medzijazykové i mimojazykové vzťahy. Zároveň sa tu prejavuje snaha o pomenovanie a vymedzenie špecifických vlastností slovenčiny z pohľadu cudzincov, berúc do úvahy opis, prezentáciu, proces učenia sa i hodnotenie dosiahnutej jazykovej kompetencie. Vzhľadom na obšírnosť skúmanej témy sa danou problematikou v tejto monografii nezaoberáme komplexne, niektoré javy sú len naznačené a doplnené námetmi na výskum a realizáciu vzdelávacieho projektu v oblasti slovenčiny ako cudzieho jazyka.

V práci nadväzujeme na výstupy teoretického a aplikovaného výskumu slovenskej lingvistiky, ktoré sa venujú opisu slovenčiny pre cudzincov, a zároveň rozvíjame vlastnú lingvodidaktickú koncepciu slovenčiny ako cudzieho jazyka, čiastočne predstavenú v štúdiách publikovaných v zborníkoch a odborných časopisoch, no predovšetkým v rovnomennej monografii (Pekarovičová, 2004). Prezentované tézy sú výsledkom odborného štúdia, vlastného aplikovaného výskumu, medzijazykového porovnávania, ale najmä syntézou postrehov a skúseností z výučby cudzincov na Slovensku i z lektorského pôsobenia na zahraničných univerzitách. Práve poznatky získané z viacročnej pedagogickej praxe sa stali určujúcim faktorom pri výbere a spracúvaní jednotlivých tém. Výklad je zameraný zväčša na tie javy zvukovej a gramatickej stavby, ktoré sú predpokladom pre štandardné zvládnutie jazykového systému a podmieňujú získanie komunikačnej kompetencie v slovenčine ako cudzom jazyku. Keďže zahraniční frekventanti kurzov pochádzajú z rozličných jazykových oblastí, sú rôznej profesijnej orientácie a majú odlišnú motiváciu štúdia, východiskom pre diferenciáciu opisovaných javov sa stáva zohľadnenie daných sociolingvistických a etnokultúrnych faktorov. To znamená, že práve vlastná etnojazyková a sociokultúrna príslušnosť cudzincov najvýraznejšie ovplyvňuje ich vnímanie slovenčiny na pozadí podobností a rozdielov s vlastným, primárnym jazykom či vlastnou, primárnou kultúrou. S týmto vedomím pristupujeme aj k opisu a prezentácii zvláštností slovenčiny z pohľadu cudzincov, ktorý bude slúžiť ako podklad na vypracovanie špeciálnej didaktiky slovenčiny ako cudzieho jazyka.

Monografia je určená slovakistom, ktorí bádajú v oblasti slovenčiny ako cudzieho jazyka, lektorom slovenského jazyka a kultúry, domácim i zahraničným študentom slavistiky a slovakistiky, ale aj všetkým záujemcom, ktorí z rozličných dôvodov chcú získať poznatky o súčasnom stave tejto špeciálnej oblasti aplikovanej lingvistiky. Na tento účel poslúži aj pripojený zoznam príslušnej literatúry, odbornej a metodickej, i prehľad učebných materiálov určených cudzincom. Táto príručka je vhodnou pomôckou na odborno-metodickú prípravu budúcich lektorov slovenčiny ako cudzieho jazyka a svojím netradičným prístupom poskytuje námety na konfrontačné filologické štúdium.

Publikáciu venujem zakladateľom a propagátorom Studia Academica Slovaca a všetkým, ktorí svojou vedeckovýskumnou činnosťou, tvorbou učebných materiálov či lektorským pôsobením prispeli k šíreniu slovenského jazyka vo svete, a tak sa zaslúžili o etablovanie a rozvoj samostatného predmetu aplikovanej lingvistiky slovenčina ako cudzí jazyk. Na tomto mieste chcem vyjadriť poďakovanie za prejavenú dôveru i ponuku partnerskej spolupráce pri vedení Studia Academica Slovaca, za tvorivé inšpirácie pri odhaľovaní lingvodidaktických špecifík slovenčiny z pohľadu cudzincov, za podporu a povzbudenie všetkým blízkym spolupracovníkom a spolupracovníčkam, ktorým sa sprístupňovanie slovenčiny a slovenskej kultúry cudzincom stalo nielen povolaním, ale aj životným poslaním.

Jana Pekarovičová

1 SLOVENČINA V (STREDO)EURÓPSKOM KONTEXTE

1.1 ETNOLINGVISTICKÁ A AREÁLOVÁ CHARAKTERISTIKA

Slovenčina ako národný jazyk Slovákov plní predovšetkým ***komunikačnú*** a ***národnointegračnú funkciu***. Samostatná cesta slovenčiny k dnešnej spisovnej podobe je výsledkom zložitého vývinu v rozličných historických etapách a mnohotvárnych spoločenských podmienkach. Začala sa odvíjať od praslovanského základu, na ktorý nadväzovali ďalšie etapy jej vývinu, čím sa potvrdila téza o ***kontinuitnom vývine slovenčiny*** (Krajčovič, 1988). To znamená, že slovenčina má dostatok prvkov svedčiacich o jej autochtónnosti, ktoré ju jednak spájajú so slovanským makroareálom, jednak vyčleňujú od ostatných slovanských jazykov. V predspisovnom období vznikajú osobitné kultúrne útvary, ktoré sa stali základom kodifikácie či kodifikácií spisovného jazyka. Z tohto hľadiska je slovenčina pomerne mladý jazyk, majúci v svojom fonologickom systéme mnoho starších kontinuantov prevzatých z nárečí, napr. vokál *ä*, dlhé a krátke vokály, diftongy, mäkkostné opozície *d-ď, t-ť, n-ň, l-ľ* či rytmické krátenie a pod. ***História kultivovania spisovnej slovenčiny*** súvisí však predovšetkým s ***etnogenézou*** a ***národnoemancipačnými snahami Slovákov*** a je vyústením procesu, v ktorom jazyk predstavuje základný atribút národnej identity. V tomto zmysle spisovný jazyk sa nechápe ako čisto lingvistický problém zredukovaný len na výpočet jednotlivých jazykových znakov, ale aj ako prostriedok slúžiaci na vyjadrenie vlastnej *internej a externej identifikácie,* ktorá sa prejavuje *národným sebauvedomením* (autoidentifikáciou). Jazyk je na jednej strane faktorom utvárajúcim skupinovú (etnickú, politickú, profesijnú) identitu, na druhej strane však špecifickým označovaním sveta, ktoré je pre danú skupinu charakteristické, čím vzniká jej istá ohraničenosť (Ondrejovič, 1996, s. 17). Etnocentrické uplatňovanie ja-

zyka pomáha Slovákom konštituovať vlastnú tradíciu a zachovávať ju, ale zároveň pôsobí diferenciačne na odlíšenie voči príslušníkom iných etník, slovanského i neslovanského pôvodu. Slovenčina sa postupne formovala ako prirodzený, materinský jazyk Slovákov slúžiaci ako nástroj myslenia a dorozumievania a zároveň ako východiskový model na porovnávanie vlastného vnímania a hodnotenia sveta s iným, nie vlastným, teda cudzím. V tomto zmysle sa utvárajú ***univerzálne lingvoreálie*** spoločné pre (stredo)európsky či slovanský makroareál a postupne sa vyčleňujú ***špecifické slovenské lingvoreálie***, ktoré z pohľadu slovenčiny ako cudzieho jazyka treba osobitne tematizovať aj preto, že cudzinci vnímajú slovenčinu na pozadí vlastného jazykového a sociokultúrneho vedomia formovaného primárnym / dominantným jazykom a primárnou / dominantnou kultúrou.

Súčasná slovenčina je vnútorne štruktúrovaný jazyk patriaci na základe svojej genetickej príbuznosti a typologických zvláštností jednak do skupiny západoslovanských jazykov, jednak do širšieho ***stredoeurópskeho jazykového areálu***, do ktorého popri češtine patrí aj nemčina a maďarčina (Krupa, 1993, s. 44, Newerkla, 2003). Z analýzy jazykovej stavby je zrejmé, že slovenčina vstupovala do kontaktov s jazykmi nachádzajúcimi sa v bezprostrednej blízkosti slovenského jazykového územia. Slovenčina sa na severe a západe dotýka dvoch blízkych jazykov češtiny a poľštiny, na východe prostredníctvom ukrajinčiny susedí s východoslovanským jazykovým územím a pred príchodom Maďarov mala pravdepodobne bezprostredný kontakt s nárečiami južnoslovanského areálu. Príchodom Maďarov do stredodunajskej oblasti vznikol nový medzietnický kontrastný slovansko-neslovanský kontakt, ktorý sa stal trvalým impulzom na posilnenie etnickej a jazykovej spolupatričnosti slovenských predkov (Krajčovič, 2002, s. 33).

Aj keď sa slovenčina radí k ***západoslovanskej skupine***, kde spolu s češtinou tvorí osobitnú podskupinu, má niektoré spoločné črty s južnoslovanskými (tzv. južnoslavizmy) a východoslovanskými jazykmi. Známe fonologické, morfologické a lexikálne paralely zvýrazňujú ***„stredové" postavenie slovenčiny*** medzi slovanskými jazykmi (Krajčovič, 1975, s. 144). Podobné prvky s uvedenými jazykmi nie sú výsledkom čisto jazykových kontaktov, nemajú teda len lingvistickú povahu, ale odzrkadľujú historicko-spoločenské reálie a vzájomné

medzikultúrne súvislosti vyplývajúce práve z príslušnosti k spoločnému územnosprávnemu celku. Územná členitosť i administratívne členenie prispeli k pestrému a pomerne zložitému obrazu slovenských nárečí.

Okrem toho sa slovenčina kultivovala pod vplyvom jazykov, ktoré vystupovali vo funkcii úradného jazyka. Bola to predovšetkým *súdobá latinčina*, ktorá prenikla do stredovekej slovenčiny a poznačila cirkevný jazyk i prejavy svetského charakteru zaznamenané v latinských písomnostiach, dokumentujúcich existenciu domácich ľudových a neskôr aj administratívno-právnych žánrov, pravda najprv v ústnej, až neskôr v písomnej podobe kultúrnej slovenčiny (Krajčovič, 2002, s. 53). Úlohu kultúrneho a sakrálneho jazyka na Slovensku plnila *čeština*, do ktorej postupne prenikali slovenské lexikálne prvky – slovakizmy, vyznačujúce sa hláskoslovnými a morfologickými osobitosťami. Vo funkcii úradného jazyka vystupovali aj *nemčina* a *maďarčina*, ktoré však na Slovensku nemali rovnaké podmienky. Kým nemčina, používaná najmä v baníckom a remeselníckom, primárne mestskom prostredí, stratila po tureckých vpádoch (po 16. storočí) svoje dominantné postavenie, maďarčina naopak postupne rozširovala svoj priestor a začala sa častejšie používať v administratívno-právnych centrách, vo vzdelávacích a cirkevných inštitúciách. Odlišnosť kultúrno-spoločenských podmienok sa prejavila v diferencovanom vývine slovenčiny v porovnaní s češtinou, najmä v oblasti administratívnej lexiky, kde je zrejmá kontinuita češtiny s nemčinou na rozdiel od situácie v slovenčine, ktorá odráža kontakt s maďarčinou (Horecký, 1999a).

Dôležitý medzník kultivovania slovenčiny tvorí úsilie o kodifikovanie spisovného jazyka (Krajčovič – Žigo, 2002), v ktorom dominantnú úlohu zohráva *bernolákovské obdobie* (1787 – 1843) a *štúrovské obdobie* (1843 – 1852), ale dejiny slovenčiny výrazne ovplyvnili ďalšie etapy, a to *reformné obdobie* (1852 – 1863), *matičné a martinské obdobie* (1863 – 1914). Vznik Československa a *medzivojnové obdobie* (1918 – 1940) nastolilo ďalšie otázniky súvisiace s historickou genézou slovenčiny a jej vzťahom najmä k češtine, ktoré poznačili dve protichodné tendencie. Prvá bola pokračovaním tradícií martinského úzu, nadväznosťou na Škultétyho vydania Cambelovej *Rukoväti* (1915, 1919), druhá inklinovala k vtedajšej oficiálnej štátnej politike o dvoch

variantoch spoločného československého jazyka (Žigo, ibid., s. 214). Polarizácia názorov na autonómne postavenie slovenčiny vyústila do rozdelenia lingvistickej obce, kde na jednej strane boli zástancovia ideí *čechoslovakizmu*, na druhej strane prívrženci *jazykového purizmu*, ktorí boli za presadzovanie jazykovej čistoty, a tak zo spisovnej podoby slovenčiny žiadali odstránenie cudzích, nedomácich prvkov.

Nové geopolitické a administratívne pomery poznačili proces etablovania slovenčiny ako úradného jazyka fungujúceho na území Slovenska popri češtine a zároveň prispeli k jej štýlovej a funkčnej diferenciácii tak, aby bola rovnocenným prostriedkom vo všetkých komunikačných sférach, predovšetkým v odbornej komunikácii, kde sa po vzniku ČSR (1918) presadzovala čeština. Kodifikačné úsilie nemalo dostatočnú oporu v systematickosti výskumu a vedeckého opisu slovenčiny, a preto po obnovení činnosti Matice slovenskej (1919) sa začala rozvíjať vydavateľská, kultúrna a vzdelávacia činnosť, s ktorou súvisel organizovaný a cieľavedomý výskum slovenčiny (ibid., Žigo, s. 215). Práve vznik vedeckých ustanovizní, akými boli *Slovenská jazykovedná spoločnosť* (1941), *Bratislavský lingvistický krúžok* (1945), *Jazykovedný ústav SAVU* (1943) od roku 1961 pod názvom *Jazykovedný ústav Ľ. Štúra SAV*, ako aj činnosť univerzitných slovakistických pracovísk, predovšetkým na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského, prispeli k profesionalizácii a inštitucionalizácii výskumu slovenčiny. Zásluhou výrazných osobností slovenskej lingvistiky sa položili základy vedeckého bádania dejín i súčasného stavu všetkých rovín slovenčiny ako moderného jazyka, ktoré vyústili vydaním kodifikačných príručiek a slovníkov.

1.2 EKOLINGVISTICKÉ ASPEKTY

Vznikom Slovenskej republiky (1993) získava slovenčina štatút štátneho jazyka, čím sa posilňuje jej ***národnoreprezentatívna funkcia***. Sociolingvistická stratifikácia slovenčiny reflektuje všetky geopolitické a etnokultúrne súvislosti, ktoré spolupôsobia pri vytváraní prirodzenej národnej / regionálnej identifikácie a naznačujú potrebu nadnárodnej diferenciácie.

Moderná slovenčina si po „vystúpení z tieňa“ češtiny suverénnejšie uplatňuje svoje právo na ***ekologické spolužitie*** s inými jazykmi, pričom uznáva vnútornú diverzitu vo vzťahu k regionálnym, sociálnym a funkčným varietam, ktoré sa navzájom dotýkajú, ovplyvňujú a tvoria ***ekolingvistický systém*** (Ondrejovič, 1996, Patráš, 1998). Naznačené ekologické spolužitie jazykov, najmä jazykov geografických susedov, je predmetom výskumu ekolingvistiky (porov. zborník Nachbarsprachen in Europa, 1994) a stalo sa východiskom európskej jazykovej politiky. Vstupom Slovenska do Európskej únie (2004) sa zásadne mení postavenie slovenčiny, pretože v zmysle odporúčaní Rady Európy sa slovenčina po rozšírení roku 2007 popri ďalších 22 národných jazykoch etabluje ako *úradný*, potenciálny rokovací *jazyk* rozšírenej Európskej únie.

Na zabezpečenie normálneho fungovania slovenčiny v koexistencii či konfrontácii jazykov v integrovanej Európe je potrebné ***jazykové sebavedomie*** jej nositeľov a praktických používateľov, ktoré odráža prirodzenú pragmaticky chápanú identitu. Podľa J. Dolníka (2003a) jazykové sebavedomie zahŕňa tri aspekty: 1. ovládanie jazyka, t. j. prirodzenú jazykovú kompetenciu vyplývajúcu z prirodzenej znalosti jazykového systému, 2. hodnotu jazyka danú vzťahom k motivačnému svetu jeho používateľov, ktorá má praktickú i duchovnú podstatu, 3. prirodzenú imúnnosť jazyka spočívajúcu na dobre fungujúcom interakčnom mechanizme, ktorý zabezpečuje asimilačno-akomodačnú rovnováhu jazykového systému a pomer medzi pružnosťou a stabilitou normy (Dolník, ibid., s. 260 – 262). Jazykové sebavedomie je teda kategóriou potrebnou jednak na sebahodnotenie vlastnej jazykovej spôsobilosti, jednak na sebareflexiu odrážajúcu schopnosť konkurovať iným jazykom ako rovnocenný partner, ktorý sa prirodzene dokáže presadiť v európskom jazykovom spoločenstve. Sebavedomé jazykové správanie podmieňuje pragmaticky chápaná identita existujúca popri jazykovopolitickej koncepcii založenej na zvýraznenej národnej orientácii, ktorá sa prejavuje obrannoochranným postojom (Dolník, 2003b, s. 183).

Slovenčina ako jazyk relatívne málopočetného stredoeurópskeho národa patrí do skupiny ***menej rozšírených jazykov***. Pre svoje stredové postavenie medzi slovanskými jazykmi si slovenčina získala prívlastok

esperanto slovanských jazykov, čo sa často zdôrazňuje pri jej sprostredkúvaní cudzincom. Aj naše ankety potvrdili, že práve vďaka tejto charakteristike ju cudzinci so slovanským lingvistickým povedomím (primárnym či sekundárnym) vnímajú s porozumením a pomerne rýchlo nadobúdajú najmä receptívne komunikačné zručnosti. K takejto dispozícii zjavne prispieva spoločný slovanský lexikálny fond a pomerne vyrovnaný fonologický systém. Ľahšie receptívne osvojovanie si slovenčiny podporuje aj využitie metódy kontrastívnej analýzy založenej na odhaľovaní rozdielov v systéme a fungovaní jazykových prvkov.

Slovenčina ako ***stredoeurópsky jazyk*** je relatívne otvorená voči prenikaniu internacionalizmov a v porovnaní s niektorými susednými jazykmi zaujíma strednú, neutrálnu pozíciu (Buzássyová, 1997, s. 69). Spoločný aparát budovaný vplyvom ***internacionalizácie*** či ***europeizácie*** slovnej zásoby, doplnený charakteristikou slovotvorných modelov typických pre slovenčinu, výrazne prispieva k efektivizácii osvojovania lexikálnych jednotiek najmä u tých frekventantov, ktorí sa môžu oprieť o paralelné procesy vo vlastnom jazyku. Na druhej strane rozdielny postup pri preberaní cudzích slov a ich integrácii do slovenčiny v porovnaní s inými jazykmi, najmä vo fonetickej a gramatickej adaptácii jazykových výpožičiek (Orgoňová, 1998, 2003), môže spomaliť proces výučby, a preto si táto stránka obohacovania slovnej zásoby vyžaduje osobitnú pozornosť. Cesta lexikálnych výpožičiek do slovenčiny nie je nový jav a môže byť priama, t. j. prevzatím z východiskového jazyka, najmä však z latinčiny a gréčtiny, alebo sprostredkovaná cez kontakty s inými jazykmi, keď po uplynutí istého času daný internacionalizmus začne sa používať nanovo v aktuálnom kontexte s pôvodným alebo modifikovaným významom. V súvislosti s identifikáciou prevzatých morfologických a lexikálnych jednotiek odporúča K. Buzássyová (1991, s. 89) zaviesť termín ***opakovaná internacionalizácia***, resp. ***opakovaný internacionalizmus*** ako prostriedok na označenie pohybu v internacionálnej lexike, ktorý „môže byť kľúčom (alebo aspoň jednou z alternatív) na riešenie problému sémantického a formálneho varírovania morfém, resp. lexém“ (ibid., s. 90). Motívom opakovaného prevzatia je obyčajne aktuálna potreba označiť nejaký nový význam, pojem alebo pomenovať nové, resp. staronové reálie, napr. *akcia, hypotéka, privatizácia, internet, e-learning* apod. Pri špecifikácii procesu

vzájomných interlingválnych vplyvov možno hovoriť o ***interferencii, transferencii a integrácii,*** ktoré majú za následok prenášanie cudzojazyčných prvkov v reči, ich prenikanie do preberajúceho systému a napokon asimiláciu v preberajúcom systéme (Orgoňová, 1993, s. 78).

1.3 PRINCÍPY EURÓPSKEJ JAZYKOVEJ POLITIKY

V dôsledku nedávnych geopolitických zmien v stredoeurópskom priestore a v duchu prebiehajúcej európskej integrácie sa postulovali nové zásady európskej jazykovej politiky, ktoré kladú nové nároky na úroveň jazykových znalostí jednotlivca a zároveň si vyžiadali transformáciu inštitucionálneho jazykového vzdelávania. Týka sa to tak výučby a kultivovania materinského jazyka, ako aj intenzívnej prípravy na komunikáciu v cudzích jazykoch. Sledovaním aktuálnej jazykovej situácie a analýzou existujúceho stavu jazykového vzdelávania v jednotlivých štátoch sa zaoberalo mnoho výskumných projektov a výstupov, v ktorých sa posudzujú tradičné edukačné koncepty a súčasne naznačujú základné tendencie podmieňujúce úspešné dorozumievanie sa v multilingválnych a multikultúrnych regiónoch zjednotenej Európy. Vzniká naliehavá potreba paralelného, ba súbežného používania dvoch a/alebo viacerých jazykov v rozličných komunikačných situáciách v závislosti od prostredia, v ktorom sa komunikácia uskutočňuje. Rozvoj takejto kompetencie súvisí jednak so sociálno-ekonomickými faktormi, jednak sleduje kultúrno-identifikačné snahy jednotlivca či spoločenstva a predpokladá výchovu k individuálnemu a/alebo spoločenskému bilingvizmu, resp. multilingvizmu (Štefánik, 2000, s. 18) dosahovanú prirodzenou cestou alebo zámerným vzdelávaním, v ostatnom desaťročí najmä zásluhou rozrastajúcej sa siete bilingválnych škôl.

Slovenčina ako vyučovací jazyk mimo územia Slovenska sa vzťahuje len na obmedzený počet bilingválnych škôl v krajanských komunitách, kde v pozícii menšinového jazyka má diferencované podmienky na rozvíjanie i jej praktické používanie. Sondu do situácie predovšetkým v Maďarsku poskytuje zborník Slovenčina v menšinovom prostredí (ed. Uhrínová – Žiláková, 2004). V súčasnosti aj v tom-

to smere badať výrazné dynamické tendencie, keď pôsobením jazykových i mimojazykových okolností sa mení jazyk Slovákov v zahraničí a najmä pod vplyvom domáceho prostredia v podmienkach bilingvizmu si vytvára osobitný register jazykových prostriedkov (Ripka, 1995; Dudok, 1996; Ondrejovič, 2004, Žiláková, 2004). Okrem toho najmä u príslušníkov mladšej generácie prebieha spontánny proces rekvalifikovania slovenčiny ako materinského jazyka na slovenčinu ako cudzí jazyk, čo predstavuje zásadný sociolingvistický faktor ovplyvňujúci jednak jazykovú komunikáciu potomkov zahraničných Slovákov, jednak poskytuje východiská pre tvorbu didaktickej stratégie vzdelávacieho programu pre školy s vyučovaním slovenčiny (Uhrínová, 2004).

V súvislosti s existenciou slovenčiny mimo materskej krajiny ako jazyka etnickej menšiny hodnotí M. Dudok (2003) slovenčinu ako pluricentrický jazyk. Slovenčina najmä zásluhou pôsobenia lektorátov sa na vybraných zahraničných univerzitách zvyčajne ponúka ako súčasť štúdia slavistiky, na niektorých univerzitách ako samostatný študijný odbor, inde ako druhý či tretí povinne voliteľný jazyk, prípadne ako výberový predmet. Nebýva však výnimkou, že v študijných programoch niektorých vzdelávacích inštitúcií sa uvádza medzi exotickými či orientálnymi jazykmi. V čase presadzovania dominantných jazykov nie je vôbec ľahké uspieť v silnej konkurencii ponúkaných filológií, a preto treba hľadať také formy a metódy, aby pritiahli záujem zahraničných adeptov a neodradili tých, ktorí si z rozličných dôvodov chcú či potrebujú osvojiť práve slovenčinu.

Popri štandardných formách osvojovania si cudzích / ďalších jazykov sa uvádza ***model receptívneho multilingvizmu*** prezentovaný v publikácii *Sprachen in Europa von morgen* – Jazyky budúcej Európy (T. Finkenstädt – K. Schröder, 1992). Tento model je zameraný nielen na poznávanie tradične vyučovaných dominantných cudzích jazykov, ale umožňuje aspoň receptívne osvojovanie si jazykov susediacich štátov, respektíve typologicky blízkych jazykov, ktoré prispieva k vzájomnému zblíženiu a medzikultúrnemu porozumeniu medzi nositeľmi rozličných kultúr. Naznačené ekologické spolužitie príslušných jazykov sa stalo východiskom európskej jazykovej politiky. Jej princípy a ciele sú sformulované Radou Európy v ***Európskom systéme jazykového vzdelávania*** nasledovne:

- Bohaté dedičstvo rôznorodosti jazykov a kultúr v Európe je spoločnou hodnotou, ktorú treba chrániť a kultivovať.
- Jedine dobrá znalosť moderných európskych jazykov môže uľahčiť komunikáciu a kontakty príslušníkov rozličných krajín a zároveň podporiť mobilitu Európanov, ako aj ich vzájomnú spoluprácu a porozumenie.
- Členské krajiny majú spolu s národnou politikou jazykovej výchovy rozvíjať spoločné európske aktivity, riešiť spoločné úlohy.

Keďže jedným z cieľov Európskej únie je ***udržať a podporovať existujúcu jazykovú a kultúrnu rôznorodosť***, ktorá tvorí základný *prvok európskeho kultúrneho dedičstva a európskej identity*, ustupuje sa od úmyslu udržať hegemóniu jedného jazyka vo funkcii lingva franca v prospech menších jazykov. Každý občan Európy by mal v súlade s odporúčaniami Rady Európy (1995, 1998) okrem výborného ovládania svojho materinského jazyka preukázať schopnosť komunikovať minimálne v dvoch dominantných jazykoch a podľa možností ešte ovládať aj menej rozšírený jazyk susednej krajiny aspoň na základnej úrovni. Deklarovaný princíp rovnosti všetkých jazykov v Európskej únii po rozšírení (2013) až na 24 jazykov ponúka slovenčine nové šance v oblasti vzdelávania cudzincov, ale zároveň očakáva posilnenie výchovy prekladateľov a tlmočníkov so slovenčinou ako východiskovým a/alebo cieľovým jazykom, v prvom rade na transfer európskej agendy. Tento samotný fakt však ešte neznamená, že slovenčina má zabezpečenú bezproblémovú cestu na európske univerzity či iné inštitúcie. Výber slovenčiny ako študijného odboru alebo ďalšieho cudzieho jazyka závisí od mnohých geopolitických, sociolingvistických a etnokultúrnych faktorov, ale významnou mierou k tomu prispieva aj súbor administratívnych opatrení súčasnej európskej jazykovej politiky, ktorá je priaznivo naklonená novým členom Európskej únie. Je preto potrebné, aby sa tieto okolnosti efektívne premietli do národnej koncepcie vzdelávania cudzincov.

V súlade s Akčným plánom Európskej únie *Podpora výučby jazykov a jazykovej diverzity* schváleným Európskou komisiou (2003), ktorý sa zaoberá rozvojom multilingválnej a interkultúrnej kompetencie, musí školstvo v súčinnosti s ďalšími inštitúciami hľadať cesty

na skvalitnenie štúdia jazykov a kultúr, jednak vytvorením osobitných edukačných programov, jednak zabezpečením ľudských i finančných zdrojov potrebných na jeho realizáciu.

Smerovanie európskej jazykovej politiky v postoji k jazykom tzv. malých národov, resp. *menej rozšíreným jazykom* výstižne vyjadruje Viedenská deklarácia (1998), v ktorej sú sformulované zásady ***multietnickosti*** a ***multikultúrnosti*** v Európe vnímané ako ideové a hodnotové priority (Koli, 2002, s. 39 – 40). V súvislosti s postavením národných jazykov v Európe deklarovala:

- zrovnoprávnenie jazykov ako nástroja identity a kultúry,
- zabezpečenie rovnakých podmienok – šancí pre všetky jazykové spoločenstvá,
- celoeurópsky rozvoj a podporu menej rozšírených jazykov,
- pestovanie viacjazykovosti na podporu medzikultúrneho porozumenia,
- požiadavku výučby cudzích jazykov, obzvlášť jazykov susedných krajín.

1.4 EURÓPSKY SYSTÉM JAZYKOVÉHO VZDELÁVANIA

Uskutočnenie rozvojových programov a zámerov Európskej únie v oblasti jazykovej politiky je podmienené ochotou spolupracovať jednak v oblasti tvorby spoločných študijných programov – kurikúl, osnov, jednak spoločných evalvačných kritérií na testovanie jazykových znalostí zodpovedajúcich jednotlivým stupňom. Ide o zavedenie požiadavky jazykového portfólia, ktoré umožní valorizáciu jazykovej kompetencie z rozličných jazykov bez ohľadu na to, či ju adept získal počas riadneho štúdia v školskom systéme alebo individuálne mimo neho. Preto bol v Rade Európy vypracovaný ***Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky: Učenie sa, výučba, hodnotenie*** (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, Council of Europe 2001), slúžiaci ako podklad na učenie sa a vyučovanie jazykov, ako aj na hodnotenie dosiahnutej jazykovej kompetencie. Tento rámec zahŕňa otázky tvorby osnov, učebných materiálov, výberu didaktickej koncepcie, ale predovšetkým

presnou špecifikáciou cieľových zručností jednotlivých úrovní ponúka spoločný základ na testovanie jazykových znalostí vhodný pre inštitúcie i samotného študujúceho na ***autoevalváciu*** (sebahodnotenie). Európsky systém jazykového vzdelávania (2001) vytvára inštitúciám pevný základ umožňujúci vzájomné porovnávanie a uznávanie jazykovej kvalifikácie a pomáha učiteľom, skúšajúcim a organizátorom kurzov lepšie definovať ciele i koordinovať vzdelávacie aktivity. Tento systém sa využíva pri:

- plánovaní programov jazykovej výučby so zameraním na *opis znalostí a schopností jednotlivých úrovní* – elementárnej, základnej, strednej a vyššej, *vzdelávací cieľ* a *obsah,*
- plánovaní certifikácie jazykovej spôsobilosti so zameraním na *obsah skúšok* a *kritérií hodnotenia* získaných na nižšom stupni ovládania jazyka,
- plánovaní foriem a programov autonómneho učenia sa s cieľom umožniť učiacemu sa *otestovanie nadobudnutých jazykových znalostí a získaných zručností*, vlastnú voľbu cieľov, výber materiálov.

Programy výučby a certifikácie jazykov môžu mať charakter:

- *globálny* rozvíjajúci všetky aspekty znalosti jazyka a jazykovej kompetencie,
- *modulový* rozvíjajúci schopnosť učiaceho sa dosiahnuť v istej špecifickej oblasti konkrétny cieľ,
- *harmonický* podmienený procesom výučby určitého profilu, v ktorom je obsiahnutý vyšší stupeň vymedzených zručností,
- *partitívny* zameraný len na rozvíjanie vybraných cieľových zručností, a to receptívnych alebo produktívnych, pričom ostatné sa neberú do úvahy.

Objektivizácia hodnotiacich kritérií i meranie cieľových zručností zahŕňa: charakteristiku potrieb učiacich sa, špecifikáciu cieľov a obsahu učenia, prípravu učebných materiálov, stabilizáciu edukačných programov pre študenta i učiteľa, výber príslušných didaktických metód, kontrolu, testovanie a hodnotenie. Vypracovanie spoločného referenčného rámca pre konkrétne účely si vyžaduje modifikovaný prístup k transformácii pravidiel a ich adaptácii vzhľadom na sociokultúrne

špecifiká, potreby učiacich sa, prostredie, v ktorom pracujú či študujú apod. V tomto zmysle je Európsky systém jazykového vzdelávania *univerzálny, pružný, otvorený, dynamický, aplikovateľný* a *nedogmatický.*

1.5 DVE TVÁRE SLOVENČINY

Aj keď hlavným zámerom príručky je hľadať odpovede na otázky, ako predstaviť slovenčinu cudzincom, predsa pokladáme za užitočné naznačiť niektoré lingvodidaktické súvislosti dvoch tvárí slovenčiny, a to slovenčiny ako materinského i ako cudzieho jazyka, najmä so zreteľom na inštitucionálne jazykové vzdelávanie. Predmetom našich úvah je nielen dôraz na známe ***odlišnosti v didaktike materinského a cudzieho jazyka***, ale aj objavovanie a *využívanie podobností, paralel* pri osvojovaní a sprístupňovaní jazykového učiva i mimojazykových exponentov. V obidvoch prípadoch je daný ***jazyk predmetom*** aj ***prostriedkom výučby***. Odlišná je predovšetkým východisková znalosť jazyka ako prostriedku komunikácie, čo sa zákonite musí premietnuť v prístupe k opisu jazykového systému (metajazyk), ako aj v procese osvojovania cieľových zručností (komunikácia). Kým vyučovanie materinského jazyka je orientované na používateľa, ktorý už ovláda svoj jazyk ako dorozumievací prostriedok, adept vyučovania cudzieho jazyka zvyčajne nedisponuje touto schopnosťou, a preto ťažisko jazykovej prípravy sa presúva na získanie komunikačnej kompetencie.

Pri získavaní jazykovej kompetencie sa často podceňuje koordinácia jazykovej výchovy, súčinnosť výučby materinského jazyka a cudzích jazykov, nedostatočne sa využíva známy Komenského didaktický princíp, že *dobrá znalosť materinského jazyka je kľúčom k poznávaniu cudzích jazykov* (Pekarovičová, 1995, s. 187) a naopak, znalosť cudzích jazykov prispieva k hlbšiemu, „uvedomenému" poznaniu systému vlastného jazyka a možností jeho použitia. Preto je istou výhodou, ak sa pri vyučovaní slovenčiny ako cieľového jazyka možno oprieť o znalosť materinského / východiskového jazyka frekventantov a využiť paralely a podobnosti v systéme obidvoch jazykov na rýchlejšie osvojenie komunikačných zručností a kontrastívnou analýzou viesť ich k uvedomenému vnímaniu vzájomných rozdielov.

materinský / východiskový jazyk →← cudzí / cieľový jazyk
paralely / zhody / podobnosti ↔ diferencie / rozdiely / kontrasty

Častou príčinou neefektívneho štúdia je slabé prepojenie medzi už osvojeným a práve osvojovaným učivom, z hľadiska vnútrojazykových vzťahov, aj na pozadí interlingválnych kontaktov. Jednotlivé jazykové javy sa prezentujú izolovane, bez príslušnej explanácie vzájomných väzieb medzi jednotkami systému a ich fungovaním v komunikácii. Ak povedzme nácvik deklinačného systému slovenčiny je zameraný len na ovládanie príslušných tvarov a nemá oporu v syntaktickej štruktúre vety, teda ak frekventant nepochopí funkciu jednotlivých pádov, má obyčajne problémy pri komunikácii a náležité tvary používa len mechanicky, bez väzby na aktuálny význam danej jednotky. Odvodzovanie nových vlastností osvojovaných štruktúr na základe známych skutočností prebieha často neuvedomene, s nedostatočnou znalosťou medzirovinných vzťahov vyučovaného jazyka, ktorá sa ešte prehlbuje absenciou formálnych a významových súvislostí medzi východiskovým a cieľovým jazykom.

Pri postulovaní slovenčiny ako cudzieho jazyka sa v slovenskej lingvodidaktickej teórii najčastejšie uplatňuje Helbigova teória vzťahu materinského a cudzieho jazyka (1975), s vymedzením *lingvistickej a pedagogickej / didaktickej gramatiky* pre potreby výučby cudzích jazykov. V tejto súvislosti P. Baláž (1985) rozlišuje ***uvedomovaciu gramatiku*** pre potreby vyučovania materinského jazyka a ***sprostredkovaciu gramatiku*** určenú cudzincom, ktorí získavajú jazykové znalosti v neprirodzených podmienkach. Na podobnom základe sformuloval J. Dolník (1992, 1993a) hlavné princípy pripravovanej gramatiky slovenčiny pre cudzincov, ktorú pracovne nazval ***modifikovanou lingvistickou gramatikou pre cudzincov***. Lingvodidaktický opis cieľového jazyka, ako aj interlingválny konfrontačný výskum je motivovaný predovšetkým požiadavkami vyučovania cudzích jazykov, často práve podnety získané z výučby cudzieho jazyka prispievajú k hlbšiemu poznaniu materinského jazyka.

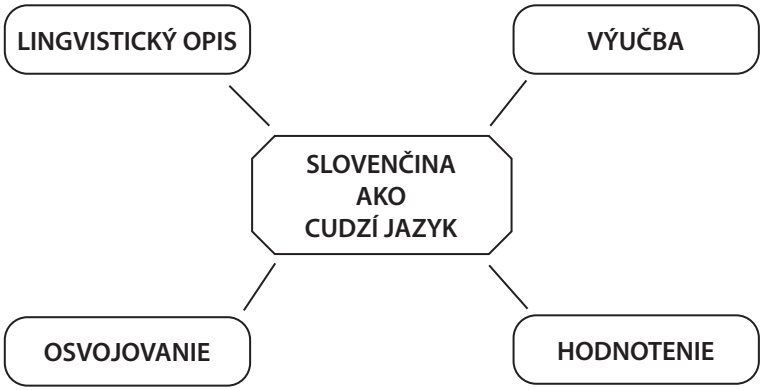
Kritériom štandardného osvojenia si vyučovaného jazyka, a to materinského aj cudzieho, je správne používanie daného jazyka v sociálnom kontexte, rozlišovanie zvláštností jednotlivých komunikačných

sfér, interaktívne riešenie komunikačných situácií. V súčinnosti so súčasnými lingvodidaktickými trendmi sa presadzuje skôr *pragmatický aspekt osvojovania a sprístupňovania jazyka,* prenášajúc pozornosť zo štruktúrno-systémového na sociálno-komunikačný prístup k vyučovanému obsahu. Tým sa uprednostňuje sféra používania jazyka v sociálnom kontexte so zreteľom na jeho konkrétnych používateľov (Dolník, 2000). V tejto súvislosti sa zmenili hlavné zásady školskej jazykovej politiky, prehodnotilo sa vyučovanie materinského jazyka aj cudzích jazykov a vytvorili sa predpoklady na uvedenie novej koncepcie vyučovania slovenského jazyka, ktorá podporuje rozvíjanie komunikačných schopností žiaka, „*učí ho nielen poznať, ale aj adekvátne používať a usporadúvať jazykové i mimojazykové prostriedky s ohľadom na cieľ jazykovej komunikácie*" (Tibenská, 1995, s. 183). Podobné ambície má aj slovenčina ako cudzí jazyk, kde sa tiež výrazne posilnil práve ***komunikatívny prístup*** k jazyku. Hlavným cieľom takejto koncepcie je čo najrýchlejšie osvojovanie si základných jazykových zručností prostredníctvom komunikačných modelov, reprezentujúcich potenciálne komunikačné situácie. V porovnaní s minulosťou sa najmä v začiatočnej fáze venuje väčšia pozornosť prezentácii ústnych komunikátov a nácviku hovorenia s priebežným osvojovaním lexikálneho a gramatického subsystému slovenčiny, ktoré tvorí základ lingvistických znalostí. Aj keď komunikát nie je jednotkou jazykového systému, nemožno ho skúmať ani sprístupňovať bez rešpektovania jazykového systému. Podľa sociolingvistickej stratégie slovenčiny „*systémový prístup k jazyku a komunikačný prístup nie sú v protiklade*" (Bosák, 1995, s. 19), ba naopak, sociolingvistika a pragmatická systémová lingvistika sú v harmónii, vzájomne sa potrebujú (Dolník, 2004, s. 19). Kým sociolingvistika poskytuje údaje o reálnom fungovaní jazyka, o jeho diferencovanosti, pragmatická systémová lingvistika odhaľuje vnútrojazykové štruktúry a procesy a ozrejmuje ich spätosť so získanými sociolingvistickými údajmi. Tento prístup sa v plnej miere využíva aj v modernej lingvodidaktickej koncepcii slovenčiny ako cudzieho jazyka.

2 SLOVENČINA AKO CUDZÍ JAZYK

2.1 ŠPECIFIKÁCIA PREDMETU

Pri tvorbe lingvodidaktickej koncepcie pre slovenčinu ako cudzí jazyk treba mať na zreteli skutočnosť, že všestranný ***opis jazyka, jeho učenie sa, vyučovanie a hodnotenie*** úzko súvisia so ***sférou používania jazyka*** i ***jeho osvojovaním*** zo strany používateľov či tých, čo sa jazyk učia. Hlavným cieľom výučby SakoCJ je naučiť cudzincov komunikovať v slovenčine, to znamená na jednej strane informácie iných (partnerov, zdrojov) prijímať a dekódovať, na druhej strane informácie iným (partnerom) sprostredkúvať tak, aby bol dosiahnutý komunikačný efekt, aby boli adresátovi zrozumiteľné v daných komunikačných podmienkach. Jazyková komunikácia cudzincov sa zvyčajne posudzuje na základe lingvistických a didaktických kritérií, avšak komplexné hodnotenie jazykovej kompetencie predpokladá zohľadnenie pragmatických a sociokultúrnych aspektov, ktoré ovplyvňujú charakter a štruktúru komunikátu, ako aj jazykovú a obsahovú adekvátnosť.



Do konceptu jazykovej prípravy sa primeranou prezentáciou učiva premietnu systémové lingvistické znalosti s výkladom relevantných javov a dostatočným priestorom na ich nácvik a upevnenie v komunikačných modeloch, rešpektujúc etnokultúrne a psycholingvistické špecifiká, ako aj študijnú motiváciu frekventantov tak, aby proces osvojovania jazykových zručností bol produktívny a čo najefektívnejší s možnosťou autoevalvácie /sebahodnotenia dosiahnutých znalostí.

2.2 OD HISTÓRIE K SÚČASNÉMU STAVU

Pohľad do histórie slovenčiny ako cudzieho jazyka naznačuje, že počiatočný záujem o túto problematiku bol vyvolaný konkrétnymi potrebami vyučovania cudzincov na Slovensku a pokračoval postupným zavádzaním slovenčiny pre cudzincov na odborných fakultách. Formulovanie prvých krokov osobitnej metodiky bezprostredne súvisí najmä s jazykovou a odbornou prípravou zahraničných študentov na vysokoškolské štúdium, realizovanou od roku 1960 v študijných strediskách v Senci, neskôr v Herľanoch, ktoré boli súčasťou Univerzity 17. novembra. Vytvorením študijného strediska v Bratislave prešli všetky pracoviská pod správu Univerzity Komenského ako Ústav jazykovej a odbornej prípravy zahraničných študentov, známy pod menom ÚJOP UK. Ak mala jazyková príprava splniť postulovaný cieľ a naučiť cudzincov v relatívne krátkom čase úspešne komunikovať po slovensky, bolo treba zmeniť pohľad na slovenčinu a zjednodušiť tradičné postupy (Buznová, 1993). Tu sa rodí nová metodika praktickej výučby predstavená v prvých učebných materiáloch *Slovenčina pre cudzincov* autorského kolektívu pod vedením T. Dratvu (1962).

Vyučovanie slovenčiny ako cudzieho jazyka univerzitného typu ako prvá zaviedla Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave. Do študijného programu bola od polovice 60. rokov zaradená výučba lektorských alebo praktických cvičení pod názvom *slovenčina pre zahraničných študentov*, ktorí na filozofickej fakulte absolvovali riadne štúdium (filologických alebo nefilologických odborov) a pre zahraničných slovakistov, ktorí ako štipendisti a stážisti prichádzajú na fakultu na jedno alebo dvojsemestrálnu jazykovú prax. K priekop-

níkom kurzov slovenčiny pre cudzincov patril *Jozef Prokop,* ktorý svoje skúsenosti zúročil v príručkách pre cudzincov *Lexikálne a gramatické minimum slovenského jazyka* (1978), *Základný kurz slovenčiny* (1980) a *Slovenčina pre krajanov hovoriacich po anglicky* (1986, spoluautor).

V dôsledku zrušenia Univerzity 17. novembra (1974), v rámci ktorej sa v študijných strediskách v Senci a Herľanoch uskutočňovala jazyková a odborná príprava zahraničných adeptov vysokoškolského štúdia na Slovensku, prichádza na filozofickú fakultu *Oľga Záhlavová*, ktorá sa primárne venovala výučbe cudzincov a didaktike slovenčiny ako materinského i ako cudzieho jazyka. Z tejto problematiky publikovala niekoľko článkov v odborných časopisoch a zborníkoch a zostavila vysokoškolské skriptá *Konverzačné texty a cvičenia zo slovenčiny pre zahraničných študentov* (1981), *Slovenský jazyk pre zahraničných študentov. Konverzačné texty s cvičeniami* (1991, spoluautorka).

Neskôr sa štúdium slovenčiny ako cudzieho jazyka umožnilo aj zahraničným záujemcom, ktorí na Slovensku žijú alebo pracujú ako lektori, manažéri alebo poradcovia firiem a postupne sa diferencovalo podľa úrovne jazykovej kompetencie frekventantov na kurzy pre začiatočníkov, mierne pokročilých a pokročilých.

Všeobecný rozvoj slovakistiky i jej osobitnej zložky zaoberajúcej sa opisom slovenčiny a jej prezentáciou cudzincom je úzko spojený najmä s pôsobením letnej školy slovenského jazyka a kultúry, ktorá sa v roku 1965 odčleňuje od pražskej Letní školy slovanských studií a od roku 1966 nesie názov ***Studia Academica Slovaca*** (SAS). Konštituovaním *Studia Academica Slovaca* sa vytvárajú optimálnejšie podmienky na vzdelávanie zahraničných slovakistov, ale predovšetkým sa otvára priestor na hľadanie primeraných foriem sprístupňovania praktického jazyka a zároveň formulovanie univerzálnych téz odkrývajúcich zvláštnosti slovenčiny z pohľadu cudzincov. Za viac ako štyri desaťročia svojej existencie sa SAS obsahovo i metodicky vyprofiloval a stal sa uznávanou a vyhľadávanou inštitúciou, ktorú absolvovalo takmer päťtisíc zahraničných záujemcov o slovenský jazyk, kultúru a slovenské reálie z viac ako 50 štátov sveta. Vďaka svojej bohatej a pestrej vedeckovýskumnej činnosti je výrazným prínosom pre slovenskú teoretickú a aplikovanú lingvistiku i rozvoj slovakistiky v zahraničí. Z prehľadu o histórii SAS i jeho prehistórii, ktorý na základe dôkladného štú-

dia archívnych materiálov a príslušnej literatúry podrobne spracoval *J. Mlacek* (2001), vyplýva, že terajšia koncepcia letnej školy tvorivo nadväzuje na posolstvo jej zakladateľov a zároveň rozširuje ponuku o nové aktivity, aby čo najvýstižnejšie odrážala súčasný stav vedeckého bádania i moderných metodických postupov. Ambíciou tvorcov programu letnej školy je zachovať SAS tradičný, a pritom neustále aktualizovať jeho obsah i štruktúru tak, ako to presadzovali bývalí členovia vedenia i súčasný manažment SAS. Letná škola ponúka okrem praktických kurzov slovenského jazyka, slovenských reálií a interpretačných seminárov aj bohatý prednáškový slovakistický program, ktorý výberovo sprostredkúva účastníkom aktuálny stav bádania v jednotlivých vlastivedných disciplínach. Podrobnejší prehľad o histórii a vývinových premenách sa nachádza v publikáciách *40 rokov Studia Academica Slovaca* (2004) a *50 rokov Studia Academica Slovaca v premenách* (2014).

Výraznejšie zmeny v štruktúre a organizácii jazykovej výučby cudzincov nastali v 90. rokoch, keď na Filozofickej fakulte UK vznikajú dve špecializované pracoviská:

- ***Metodické centrum Studia Academica Slovaca*** (1992), ktoré sa roku 2006 pretransformovalo na ***Studia Academica Slovaca – centrum pre slovenčinu ako cudzí jazyk.*** Centrum SAS je vedecko-pedagogickým pracoviskom s celoslovenskou a exteritoriálnou pôsobnosťou a zároveň je informačným a koordinačným centrom v oblasti slovenčiny ako cudzieho jazyka. Okrem toho každoročne organizuje letnú školu slovenského jazyka a kultúry *Studia Academica Slovaca;*
- ***Oddelenie / Sekcia slovenčiny ako cudzieho jazyka*** (1993 – 2015) pri Katedre slovenského jazyka, ktoré zabezpečovalo riadnu výučbu slovenčiny pre zahraničných študentov a stážistov fakulty a ponúkalo základné i špecializované kurzy pre ostatných záujemcov o slovenčinu.

Zriadenie uvedených pracovísk prispelo k inštitucionalizácii pôsobenia v oblasti slovenčiny ako cudzieho jazyka, a to so zameraním na:

- výučbu cudzincov,
- aplikovaný výskum a metodiku slovenčiny ako cudzieho jazyka,
- organizačno-propagačnú činnosť,

- odborno-metodickú prípravu lektorov slovenčiny ako cudzieho jazyka,
- tvorbu databázy o slovakistike v zahraničí,
- edičnú a redakčnú činnosť zameranú na vydávanie zborníkov a učebných materiálov.

Zmena geopolitickej situácie začiatkom 90. rokov do istej miery ovplyvnila aj záujem cudzincov o slovenčinu a podstatne spestrila zloženie študijných skupín. Nové okolnosti si vyžiadali prehodnotenie klasického programu a rozšírenie praktických cvičení pre zahraničných študentov a stážistov fakulty o špecializované slovakistické kurzy pre ďalších záujemcov o slovenčinu ako cudzí jazyk a reálie Slovenska. Okrem základných kurzov pre jednotlivé stupne (začiatočníci, mierne pokročilí, pokročilí) sa v súčasnosti ponúkajú prednášky a semináre so zameraním na problematiku odbornej a interkultúrnej komunikácie, ako aj kurz zameraný na prezentáciu slovenských vlastivedných a kultúrnych reálií. Študenti slovakistiky majú možnosť absolvovať kurz didaktiky slovenčiny ako cudzieho jazyka, ktorý sleduje odborno-metodickú prípravu budúcich lektorov.

2.3 SOCIOLINGVISTICKÉ, PSYCHOLINGVISTICKÉ A ETNOKULTÚRNE ASPEKTY

Na základe aktuálnych sociolingvistických okolností možno v jednotlivých typoch jazykovej prípravy modifikovať vzťah gramatiky a nácviku receptívnych a produktívnych rečových schopností, cieľavedome budovať inventár potrebných systémových lingvistických znalostí s ohľadom na jazykové vedomie študujúcich. Prvým krokom na zabezpečenie úspešnej jazykovej výučby je špecifikácia obsahu učiva pre jednotlivé stupne a príprava diferencovaných učebných materiálov zahrnujúcich reprezentatívny výber jazykových javov a komunikačných situácií z pohľadu príslušných jazykových oblastí a vymedzeného didaktického cieľa.

Pri sprístupňovaní SakoCJ treba prihliadať na aktuálne okolnosti a individuálne predpoklady študujúcich. Výber didaktickej koncepcie

výrazne ovplyvňuje sociolingvistická charakteristika okolností výučby a reálnych potrieb zmenenej štruktúry zahraničných adeptov, ktorí prejavujú zvýšený záujem o získanie jazykovej kompetencie v bežnej, ale aj profesijnej sfére. Tradičná skladba zahraničných študentov, študujúcich rôzne odbory na slovenských vysokých školách, frekventantov lektorátov slovenského jazyka a kultúry na univerzitách v zahraničí, sa v ostatnom čase rozšírila o skupinu podnikateľov, kultúrnych a diplomatických pracovníkov, lektorov cudzích jazykov, poradcov firiem a zahraničných zástupcov pôsobiacich v rozličných oblastiach hospodárskeho a spoločenského života, od ktorých sa okrem znalosti slovenčiny v bežnom styku očakáva aj ovládanie špeciálnej komunikácie. Preto sa podľa možnosti prihliada na záujmy a študijnú motiváciu frekventantov, čomu sa prispôsobuje obsah učiva aj výber didaktickej stratégie.

Charakter jazykovej prípravy i úroveň jazykovej komunikácie cudzincov v slovenčine bezprostredne ovplyvňujú známe sociolingvistické a psycholingvistické faktory, ktoré sa vo väčšej alebo menšej miere zohľadňujú v aktuálnej didaktickej koncepcii. Medzi určujúce parametre patri:

- **typologická, genetická a areálová charakteristika**
  príbuznosť / odlišnosť cieľového a východiskového jazyka,
  zhody a rozdiely v systéme, funkcii a používaní jazykových javov,
  existencia / absencia rovnakých gramatických kategórií,
  vplyv medzijazykovej interferencie;
- **špecifikácia etnokultúrnej identity frekventantov**
  vzťah k osvojovanej kultúre, možnosti kontaktu s ňou a jej nositeľmi,
  podobnosť / odlišnosť východiskovej a cieľovej kultúry,
  potenciálne transkultúrne bariéry;
- **miesto, stupeň a typ vzdelávacej inštitúcie**
  lokalita výučby, jazykové prostredie (prirodzené – neprirodzené),
  univerzita, jazykové školy, kurzy, základný/nadstavbový stupeň,
  postavenie slovenčiny v krajine a príslušnom vzdelávacom zariadení,
  materiálne vybavenie, podmienky výučby;
- **charakter a zameranie jazykového vzdelávania**

riadne/mimoriadne/špeciálne formy, filologické/nefilologické štúdium,
odborné štúdium slovakistiky/porovnávacie štúdium v rámci slavistiky,
povinný / povinne voliteľný / výberový predmet,
dĺžka a intenzita výučby, kontinuita jazykového vzdelávania;

- **psychosociálna charakteristika študujúcich**
  vek, vzdelanie, odborná profilácia,
  študijná motivácia a zmysel jazykového vzdelávania,
  stupeň všeobecnej jazykovej kompetencie,
  dosiahnutý stupeň znalosti príslušného jazyka,
  individuálne predpoklady osvojovania si jazyka;
- **osobnostný profil učiteľa / lektora**
  odborná príprava – filologická, všeobecná, metodická
  interlingválny, interkultúrny a interdisciplinárny prístup,
  kultúra jazykového prejavu,
  schopnosť kladne motivovať študentov,
  dodržiavanie zásad kritérií hodnotenia.

Typologická príbuznosť, prípadne odlišnosť slovenčiny a primárneho jazyka frekventantov, ktorú umocňuje, resp. oslabuje genetická a areálová charakteristika, sa prejavuje v diferencovanej schopnosti cudzincov z jednotlivých jazykových oblastí chápať a osvojiť si gramatické pravidlá i zvláštnosti slovenčiny a uplatniť ich pri percepcii a tvorbe jazykového prejavu. Najväčšie ťažkosti pri získavaní jazykovej kompetencie spôsobujú tie javy, ktoré absentujú v materinskom resp. východiskovom jazyku cudzincov, a preto sa pri výklade jazykového systému slovenčiny nemožno oprieť o ich prirodzené jazykové povedomie. Z tohto hľadiska v lingvodidaktickej koncepcii rozlišujeme skupiny s východiskovým jazykom:

- geneticky, typologicky blízkym / príbuzným, do ktorej patria predovšetkým nositelia slovanských jazykov,
- geneticky aj typologicky odlišným spoločnej indoeurópskej skupiny, do ktorej možno zahrnúť zástupcov anglofónnej, germanofónnej, romanofónnej, frankofónnej a hispanofónnej jazykovej oblasti,

- geneticky, typologicky odlišným, ale areálovo blízkym, ako je maďarčina, sem možno zaradiť aj fínčinu a estónčinu,
- geneticky, typologicky odlišným aj areálovo vzdialeným, do ktorej patria nositelia exotických / mimoeurópskych jazykov, ako sú arabčina, čínština, japončina, kórejčina a pod.

Typologické interlingválne odlišnosti v systéme a funkcii jednotlivých jazykových jednotiek si vyžadujú osobitný didaktický prístup pri sprístupňovaní slovenčiny, pretože môžu byť zdrojom jazykovej interferencie a komunikačných bariér, ktoré bližšie rozoberáme v rovnomennej kapitole.

Podobnosť alebo *rozdielnosť východiskovej* a *cieľovej kultúry* sa premieta v adaptabilite frekventantov prijímať nové sociálne a kultúrne prejavy, chápať ich vzájomné vzťahy a efektívne uplatňovať v komunikácii. Schopnosť bezporuchovo riešiť kultúrno-špecifické problémy v súlade s normami cieľovej krajiny sa nazýva sociokultúrna a interkultúrna kompetencia, ktorá úzko súvisí so sociálnou a profesijnou identitou komunikantov. Aj tu na základe uvedených diferenciačných znakov možno vyčleniť niekoľko oblastí:

- stredoeurópsky kultúrny areál so spoločným alebo geneticky podobným etnokultúrnym pozadím,
- východoeurópsky kultúrny areál s geneticky príbuzným / blízkym slovanským kultúrnym pozadím,
- západoeurópsky kultúrny areál budovaný na spoločných hodnotách,
- mimoeurópske kultúry s rozdielnymi kultúrnymi tradíciami, rituálmi a hierarchiou hodnôt.

K dôležitým faktorom patrí osobnostný profil študujúcich, predovšetkým *psychosociálna charakteristika* vzhľadom na vek a vzdelanie, profesijná orientácia frekventantov a *ich motivácia študovať slovenčinu*, čo sa jednoznačne odráža v osobnom prístupe a úspešnosti osvojovania si jazykových zručností.

Pri výbere metodických postupov treba rešpektovať *charakter* a *zameranie štúdia*, najmä to, či ide o odborné štúdium slovakistiky, porovnávacie štúdium slovanských filológií, alebo či sa slovenčina

chápe ako prostriedok odbornej komunikácie pri štúdiu zahraničných poslucháčov na slovenských vysokých školách, prípadne sa ponúka ako voliteľný predmet zameraný predovšetkým na získanie komunikatívnej kompetencie. Proces osvojovania slovenčiny vo veľkej miere ovplyvňuje aj *miesto*, kde sa uskutočňuje jazyková príprava cudzincov. Cudzinci sa vzdelávajú na Slovensku v autentickom jazykovom prostredí alebo v zahraničí, predovšetkým v rámci činnosti lektorátov slovenského jazyka a kultúry na zahraničných univerzitách, ale aj v iných vzdelávacích inštitúciách.

Postavenie slovakistiky v zahraničí na pozadí činnosti lektorátov slovenského jazyka a kultúry hodnotíme v štúdiách (Pekarovičová, 1996a, 1996b), ale komplexnejšie v samostatnej publikácii ***Slovakistika v zahraničí*** (Pekarovičová, 2001a), ktorá vznikla na základe ankety Metodického centra SAS v spolupráci s lektormi a zahraničnými slovakistami. Informatórium mapuje súčasný stav na vyše 40 slovakistických univerzitných pracoviskách pôsobiacich v 22 krajinách sveta. Ide predovšetkým o riadne lektoráty slovenského jazyka a kultúry zriadené na základe bilaterálnej kultúrnej dohody, samostatné katedry slovakistiky, ale aj ďalšie slovakistické centrá, ktoré z vlastných prostriedkov bez vyslaného slovenského lektora ponúkajú v študijnom programe slovenčinu, angažujúc svojich domácich slovakistov, v nejednom prípade lektorov slovenského pôvodu (Pekarovičová, 2002a).

Z celkovej analýzy súčasného stavu jednotlivých lektorátov vyplýva, že ich charakterizujú jednak spoločné znaky – zameranie, študijný program, motivácia, jednak isté špecifiká, ktoré určujú najmä podmienky na rozvoj slovakistiky, vytvorené prijímajúcou krajinou a príslušnou vzdelávacou inštitúciou. Na základe získaných údajov z rozličných ankiet s cudzincami sa ukazuje veľmi pestrá paleta dôvodov, ktoré ich vedú k slovenčine. Tie môžu byť vnútorné, ku ktorým sa radí zvedavosť, slovenský pôvod, štúdium slavistiky, poznanie kultúry, ľudí, ale čoraz častejšie motivujú cudzinca k štúdiu slovenčiny vonkajšie podnety, ako sú práca, profesia, podnikanie, väčšie možnosti uplatnenia, štúdium na Slovensku a pod.

Uvedené faktory sa navzájom dopĺňajú a vo väčšej alebo menšej miere podmieňujú intenzitu a *efektívnosť výučby a osvojovania si ja-*

zykovej kompetencie. Spolupôsobia pri úspešnosti jazykovej komunikácie cudzincov z hľadiska jednotlivých zložiek i artikulovaných vzdelávacích požiadaviek. Nie vždy ich však možno všetky optimálne zohľadniť pri tvorbe aktuálnej didaktickej koncepcie. Preto je dôležité vedieť, ktoré činitele treba v danej fáze na danom stupni so zreteľom na špecifiká jazykovej prípravy uprednostniť. V tejto súvislosti za rozhodujúce ukazovatele diferencovaného prístupu možno pokladať *odbornú profiláciu frekventantov, ich všeobecné lingvistické znalosti a východiskový jazyk*. Rešpektovanie sociolingvistických okolností jazykového vyučovania, ako aj psycholingvistických aspektov účastníkov vzdelávania, má priamy vplyv na výber príslušných didaktických parametrov, najmä na vymedzenie optimálneho *vzdelávacieho zámeru*, ktorý podmieňuje *obsah učiva* i *metodiku jeho prezentácie*.

2.4 LINGVODIDAKTICKÁ KONCEPCIA

Základy vedeckého bádania v oblasti slovenčiny ako cudzieho jazyka sa postupne formovali a našli svoje miesto najmä v prednáškach letnej školy SAS, publikovaných v samostatnom zborníku prednášok *Studia Academica Slovaca*, ktoré roku 1972 založil *J. Mistrík* s cieľom poskytnúť slovakistom širší kontext a pevnejšie zázemie na poznávanie slovenskej histórie, kultúry a reálií v diachrónnom i synchrónnom priereze (Mistrík, 1972, s. 5). Tento pozoruhodný komplex doteraz vydaných 49 zväzkov (1972 – 2020) obsahuje okolo tisíc sto prevažne vedeckých štúdií, z toho viac ako polovicu jazykovedných, čím sa etabluje ako jeden z najpozoruhodnejších projektov v oblasti slovenskej kultúry (Mlacek, 2001a). Témy jazykovedných prednášok, publikovaných v zborníkoch *Studia Academica Slovaca* od svojho vzniku dodnes, dokumentujú genézu vedeckých názorov slovenských jazykovedcov na opis a klasifikáciu jazykových javov na pozadí vnútrojazykových i medzijazykových vzťahov a zároveň poskytujú prehľadnú syntézu slovenského lingvistického bádania. J. Mlacek (1996, s. 226) v rozbore jazykovedne orientovaných príspevkov podčiarkuje široký tematický zásah „sasistických" štúdií zahrnujúcich všetky dôležitejšie oblasti opisu slovenčiny, medzi ktorými najmä v skorších ročníkoch

dominujú príspevky venované otázkam typologickej a genetickej charakteristiky slovenčiny, ako aj porovnávacie a kontrastívne štúdie na pozadí iných jazykov. Pri výklade stavby a vývinu spisovného jazyka badať aj v sasistických zborníkoch postupné presadzovanie sociolingvistických kritérií a pragmatických aspektov do hodnotenia a interpretácie skúmaných javov, a to so zreteľom na slovenčinu ako materinský i ako cudzí jazyk.

V jednotlivých ročníkoch zborníkov možno osobitne vyčleniť skupinu príspevkov, ktoré sa zaoberajú otázkami slovenčiny ako cudzieho jazyka. Zo začiatku skôr nepriamo, viac-menej okrajovo, postupne však s jasným didaktickým zámerom sa vyčleňujú štúdie, v ktorých ide o vymedzenie výskumnej stratégie slovenčiny pre cudzincov, ale najmä o opis a didaktickú interpretáciu jednotlivých javov vzhľadom na sociolingvistickú charakteristiku a etnokultúrnu identitu frekventantov. Práve autori štúdií publikovaných na stránkach zborníkov SAS sa zásadným spôsobom pričinili o etablovanie osobitného predmetu slovenčiny ako cudzieho jazyka (SakoCJ), ktorý sa stáva integrálnou súčasťou slovenskej aplikovanej lingvistiky. Úlohou SakoCJ je zabezpečovať:

- ***základný výskum*** zameraný na lingvistický opis slovenčiny pre cudzincov a medzijazykové porovnávanie so zreteľom na sociolingvistické okolnosti výučby,
- ***aplikovaný výskum***, ktorého cieľom je vypracovanie modernej didaktiky SakoCJ so zreteľom na výučbu, osvojovanie, hodnotenie a certifikáciu pre potreby študenta aj učiteľa / lektora.

Takéto ambície potvrdzuje aj prieskum príspevkov publikovaných k lingvodidaktickým otázkam opisu a prezentácie slovenčiny cudzincom (Baláž, 1986; Mlacek, 1996a; Pekarovičová, 1994, 1998a, 2000, 2001b, 2001c, 2002b, 2004), ktoré mapujú súčasný stav a zároveň naznačujú smerovanie výskumnej stratégie. Z prehľadu jasne vidno, že sa výrazne zvýšil počet praktických výstupov venovaných problematike SakoCJ, doterajšiemu vedeckému výskumu však zatiaľ chýba ucelený systémový a systematický prístup k riešeniu niektorých lingvodidaktických otázok. Pri stanovení výskumnej stratégie vystupujú do popredia zvláštnosti percepcie a tvorenia komunikátov na poza-

dí vzájomných kontaktov východiskového resp. materinského jazyka frekventantov a cieľového jazyka, teda slovenčiny a s tým spojené rozličné typy komunikačných bariér, ktoré môžu spomaliť proces osvojovania slovenčiny alebo narušiť bezporuchový priebeh komunikácie. Lingvistický opis jednotlivých javov príslušných jazykových rovín slovenčiny je výberovo doplnený ich didaktickou transformáciou pre diferencované potreby vyučovania SakoCJ.

Na základe doterajších poznatkov získaných skúmaním slovenčiny ako cudzieho jazyka, pri uplatnení skúseností z rozličných foriem výučby cudzincov a v súlade s teóriou vyučovania cudzích jazykov, obsahom a cieľom lingvodidaktickej koncepcie SakoCJ je:

- ***lingvistický opis slovenčiny pre cudzincov*** – typologická a areálová charakteristika slovenčiny, explicitný výklad stavby, vývinu a fungovania jazyka so zreteľom na špecifické javy jednotlivých jazykových rovín z pohľadu cudzincov;
- ***interlingválna konfrontácia*** – vymedzenie spoločných čŕt a odlišností, podobností a kontrastov jazykových podsystémov slovenčiny ako cieľového jazyka a príslušných východiskových jazykov, pozitívny a negatívny transfer (interferencia) pri osvojovaní si slovenčiny ako cudzieho jazyka, potenciálne chyby študentov z jednotlivých jazykových oblastí;
- ***výučba slovenčiny ako cudzieho jazyka*** – prezentácia jazykového systému, cieľ, obsah a metódy výučby, rozvíjanie receptívnych a produktívnych zručností (čítanie, počúvanie, hovorenie, písanie), formy precvičovania a upevňovania gramatických znalostí, rozvíjanie lexikálnej zásoby, osobitosti lingvoreálií, odbornej komunikácie a sprístupňovanie vlastivedno-kultúrnych reálií Slovenska, tvorba a používanie učebných materiálov, didaktické pomôcky;
- ***osvojovanie / učenie sa slovenčiny ako cudzieho jazyka*** – metódy a formy učenia sa vzhľadom na získanie komunikatívnej a interkultúrnej kompetencie v slovenčine, pozitívny a negatívny transfer, komunikačné bariéry, predvídanie a metodika ich odstraňovania (u frekventantov z rozličných jazykových oblastí);
- hodnotenie / evalvácia jazykovej / komunikačnej kompetencie, certifikácia znalosti slovenčiny, klasifikácia a oprava chýb, metodika hodnotenia;

- ***sociolingvistické a etnokultúrne aspekty*** prezentácie slovenčiny a slovenských reálií cudzincom vo vzdelávacích zariadeniach na Slovensku a na univerzitách v zahraničí.

Skúmanie slovenčiny ako cudzieho jazyka zasahuje do rozličných oblastí jazyka a príbuzných disciplín, a preto si vyžaduje multidisciplinárny prístup a medzijazykové porovnávanie. V súlade so súčasným stavom didaktiky cudzích jazykov využíva poznatky z deskriptívnej, konfrontačnej a kontrastívnej lingvistiky, uplatňuje sociolingvistické a psycholingvistické hľadiská pri výskume a vyučovaní jazyka a lingvoreálií a zároveň tvorivo adaptuje teóriu komunikácie a zásady interkultúrnej komunikácie pri procese výučby a osvojovania si slovenčiny ako cudzieho jazyka.

3 LINGVISTICKÝ OPIS SLOVENČINY PRE CUDZINCOV

3.1 PRINCÍPY OPISU

Požiadavku osobitného prístupu k opisu slovenčiny pre cudzincov ako lingvistického problému nastolil P. Baláž v sérii príspevkov k skúmaniu tejto oblasti aplikovanej lingvistiky, publikovaných v zborníkoch SAS (1985, 1986, 1988), ale najkomplexnejšie v analytickej štúdii *Slovenčina ako cudzí jazyk* (1986), kde zdôrazňuje, že rozdiely v osvojovaní si materinského a cudzieho jazyka sa musia explicitne prejaviť v koncipovaní špeciálnych gramatík pre cudzincov zohľadňujúcich opis výrazných čŕt jazykového systému, ale aj spôsob, ako „*sprostredkovať mechanizmus pravidiel tvorenia a interpretácie gramatických tvarov, syntagiem a viet*" (ibid., s. 32). P. Baláž tým nadväzuje na Helbigovu teóriu vzťahu materinského a cudzieho jazyka a v tejto súvislosti rozlišuje *uvedomovaciu gramatiku* pre potreby vyučovania materinského jazyka a *sprostredkovaciu gramatiku* určenú cudzincom, ktorí získavajú jazykové znalosti v neprirodzených podmienkach.

Podobný pohľad na problematiku SakoCJ má J. Dolník, ktorý sa vo svojich všeobecnolingvistických i pragmatickolingvisticky orientovaných prácach na viacerých miestach explicitne, inde náznakovo zaoberá problematikou opisu slovenčiny pre cudzincov. Námety pre potreby SakoCJ možno čerpať aj v explanačnej teórii J. Dolníka pri hľadaní, výklade a uplatňovaní princípov stavby, vývinu a fungovania slovenčiny z pohľadu cudzincov. Stotožňujeme sa s názorom, že vypracovanie špeciálnej lingvistickej teórie bude oporou pre tvorbu didaktiky SakoCJ a zároveň dôležitým príspevkom pri špecifikácii SakoCJ ako osobitného predmetu aplikovanej lingvistiky. Cieľom vedeckého opisu slovenčiny pre cudzincov a príslušnej didaktickej transformácie

je hľadať také formy a metódy sprístupňovania slovenčiny cudzincom, aby čo najvýstižnejšie zachytávali podmienky efektívneho osvojenia receptívnych a/alebo produktívnych rečových zručností (Pekarovičová, 2002b). V tejto súvislosti sa upriamuje pozornosť zainteresovaných najmä na tieto otázky:

- tvorba modifikovanej gramatiky slovenčiny pre cudzincov s využitím typologickej charakteristiky a diferencovaného prístupu k opisu a prezentácii jednotlivých javov;
- formulácia všeobecnolingvistických princípov pre teóriu a prax SakoCJ z hľadiska vyučovania i procesu učenia sa;
- porovnávací opis slovenčiny (fonológia, morfológia, syntax, lexika, slovotvorba) na pozadí východiskového jazyka so zameraním na intralingválnu súčinnosť a interlingválne odlišnosti prezentovaných javov;
- špecifikácia fonetického kompendia a prozodických kontrastov, metodika osvojovania fonetickej a ortoepickej kompetencie;
- tvorba špeciálnej konfrontačnej didaktickej gramatiky slovenčiny pre jednotlivé jazyky so zameraním na stavbu a fungovanie v komunikácii;
- špecifikácia jazykových chýb / komunikačných bariér na pozadí príslušných východiskových jazykov a námety na ich odstránenie;
- lingvodidaktická charakteristika interlingválnych homoným, formálna a sémantická identifikácia asymetrií, tvorba slovníka zradných slov;
- tvorba a používanie diferencovaných učebných materiálov a cvičebníc pre jednotlivé stupne a formy štúdia;
- tvorba špeciálnych dvoj- a viacjazyčných slovníkov z oblasti spoločenských a ekonomických vied pre potreby prípravy profesionálnych prekladateľov;
- metodika rozvíjania komunikačných zručností – receptívnych (čítanie, počúvanie) a produktívnych (hovorenie, písanie) so zreteľom na efektívnosť osvojovania komunikatívnej kompetencie a študijnú motiváciu študentov;
- stratégia budovania odbornokomunikačnej, translatologickej a interkultúrnej kompetencie študentov slovakistiky.

Základom prezentovanej lingvodidaktickej teórie je komunikatívno-kognitívny prístup k vyučovaniu, ktorý predpokladá funkčné prepojenie lingvistických znalostí a komunikatívnych zručností zahraničných adeptov slovenčiny. V uvedenej koncepcii ide o presadzovanie takých metód, „*ktoré veľmi cieľavedome, racionálne využívajú vedomé osvojovanie gramatických znalostí*" (Dolník, 1993a, s. 63). Práve potreba uvedomeného poznávania jazyka najlepšie zodpovedá štúdiu univerzitného typu, kde sa treba oprieť o existujúce lingvistické zázemie poslucháčov slovenčiny a doplniť všetky relevantné potenciálne funkčné informácie a vzťahy so zreteľom na prezentáciu i osvojovanie lingvistických znalostí. Voľba adekvátnej vyučovacej metódy podlieha aktuálnej sociolingvistickej charakteristike cieľovej skupiny, jej východiskového jazyka i vyučovacieho zámeru.

Aj keď doteraz zverejnené koncepty predstavujú metodologicky dobrý základ lingvodidaktického prístupu k opisu SakoCJ, mnoho otázok týkajúcich sa teoretického i aplikovaného výskumu ostáva ešte otvorených a všetci zainteresovaní učitelia, lektori, zahraniční slovakisti, ako aj samotní frekventanti kurzov slovenčiny očakávajú najmä špeciálnu gramatiku slovenčiny pre cudzincov, ktorú na viacerých miestach predstavil J. Dolník ako východisko teórie a metodiky vyučovania slovenčiny ako cudzieho jazyka.

J. Dolník (1992, 1993a) sformuloval základné princípy pripravovanej gramatiky slovenčiny pre cudzincov, ktorú pracovne nazval *modifikovanou lingvistickou gramatikou pre cudzincov*, zameranou na „*maximálny rozsah informácií* a *maximálnu explicitnosť*" opisovaných jazykových javov relevantných z hľadiska cudzinca. Ide o modifikovanú lingvistickú gramatiku „*v tom zmysle, že obracia pozornosť aj na tie stránky gramatickej sústavy, ktoré sú zaujímavé z hľadiska utvárania druhotnej jazykovej dispozície / kompetencie v neprirodzených podmienkach*" (Dolník, 1993a, s. 64). To znamená, že gramatika má poskytnúť celú škálu pohľadov a možností prezentácie príslušného javu, z ktorých si používateľ vyberie také formy, aby čo najvýstižnejšie a najpresnejšie predstavili dané učivo. Ako príklad možno uviesť prezentáciu deklinačného systému.

S deklináciou substantív sa cudzinci zoznamujú jednak *vertikálne v rámci jedného vzoru*, kde sa predstaví celá paradigma, jednak *hori-*

zontálne po jednotlivých pádoch, s cieľom sledovať *analogické a kontrastné prípony vo všetkých vzoroch* v rámci jednotlivých rodov. Pri rešpektovaní didaktického princípu postupnej náročnosti navrhuje J. Prokop (1978) prezentáciu deklinačného systému začať feminínami, J. Dolník zase preferuje postupovať od jednoduchších vzorov pre neutrá (vysvedčenie, mesto, srdce) s menším množstvom nepravidelností, a nie tradičným výkladom deklinačných typov pre životné maskulína (chlap, hrdina), kde sa v porovnaní so vzorovým slovom uplatňuje najviac zmien a odchýlok. Okrem *rodového kritéria* sa berie do úvahy *klasifikácia vzorov podľa zakončenia kmeňa na tvrdé a mäkké* s vymedzením *paralelných a kontrastných prípon* v jednotlivých paradigmách. V tejto súvislosti treba osobitne poukázať na *homonymiu pádových prípon* v rámci jedného typu napr. *-ovi* v D a L sg. životných maskulín i v rámci celého systému, napr. v tvare L sg. prípona *-e* pri vzoroch *dub, žena, mesto* oproti *-i* pri substantívach typu *stroj, ulica, kosť, dlaň, pole* ap., čím sa značne zúži inventár relačných morfém i vzájomných súvislostí.

Podrobnejší opis zhôd, podobností, kontrastov, analogických tvarov a postupov vo vzájomných vzťahoch môže cudzincovi slúžiť ako pomôcka pri ukladaní a upevňovaní gramatických štruktúr v pamäti a učiteľovi ako základ pre tvorbu didaktických gramatík a zostavenie špeciálnych cvičebníc pre príslušné typy jazykovej prípravy cudzincov. Uplatnenie viacaspektového (v danom prípade štvoraspektového) postupu pri predstavovaní základných / primárnych a doplnkových deklinačných a konjugačných typov poskytne diferencovanejší pohľad na paralelné, alternatívne a kontrastné vlastnosti opisovaných javov a prispeje tak k presnejšiemu utriedeniu poznatkov o stavbe a fungovaní jazykových štruktúr.

Prezentáciu morfologických kritérií možno prepojiť so slovotvornými postupmi, čím sa podporí spätosť čiastkových informácií pri utváraní a systemizácii lingvistických znalostí. Osvojovanie deklinačných typov substantív možno zefektívniť vymedzením primárnych slovotvorných prípon pre jednotlivé skupiny podľa rodovej príslušnosti, a tak u cudzincov rozvíjať schopnosť, vnímať jazyk ako celok. Pri modelovaní tvaroslovných jednotiek narážajú na seba zákonitosti fonologickej a morfologickej roviny. Na jednej strane ide najmä

o kombinačné a distribučné špecifickosti fonologického systému (prejavujúce sa cez neutralizácie) a na druhej strane o výrazné osobitosti morfologickej roviny, ako je tendencia po jednotnej báze a uniformite tvarov (Sabol, 1976, s. 426). Takto vznikajú paralelné deklinačné a konjugačné (ale aj slovotvorné) typy, ktoré sa líšia iba na úrovni manifestácie (*žen**a** – ulic**a**, mest**o** – srdc**e**, dobr**ý** – cudz**í**, vol**á**m – von**ia**m, pek**á**r – ovč**ia**r)*, v systémovej rovine ide však o jednu fonému (ibid., s. 427).

Na potrebu prepojenosti medzi lexikálnou, morfologickou a syntaktickou rovinou jazykového systému ako základnej podmienky lingvodidaktického opisu slovenčiny cudzincom poukazuje E. Tibenská (2002). Na konkrétnych príkladoch demonštruje vzťahy kategoriálnych lexikálnych významov jednotlivých slovných druhov a ich odraz v morfologických kategóriách a syntaktických štruktúrach (ibid., s. 50). Skúsenosti z lektorskej praxe potvrdzujú, že požadované prepojenie formálneho, sémantického a funkčného hľadiska pri prezentácii gramatického systému slovenčiny je zložitou, ale v konečnom dôsledku účinnou cestou na získanie globálnej lingvistickej kompetencie.

3.2 TYPOLOGICKÁ CHARAKTERISTIKA

Pri koncipovaní lingvistického opisu SakoCJ sa ako podstatný problém ukazuje zohľadnenie typologických, genetických a areálových zvláštností slovenčiny, ktoré ovplyvňujú stavbu a fungovanie jazyka a mali by sa zákonite premietnuť aj v špeciálnej metodike. V tomto kontexte treba podčiarknuť *„stredové“ postavenie slovenčiny* medzi slovanskými jazykmi a jej samostatnú cestu k dnešnej spisovnej podobe. Vymedzenie základných problémov, týkajúcich sa histórie slovenčiny a jej kontinuitného vývinu, nazývame ***retrospektívne minimum slovenčiny*** (Krajčovič, 1993). Zástoj slovenčiny medzi jazykmi sveta na pozadí genetickej, areálovej a typologickej charakteristiky z hľadiska potrieb vyučovania cudzincov zhodnotil V. Krupa (1993). Na základe genetickej príbuznosti a typologických zvláštností sa zaraďuje slovenčina jednak do skupiny slovanských jazykov, jednak do širšieho

stredoeurópskeho jazykového areálu, do ktorého popri češtine patrí aj nemčina a maďarčina. Za podstatné znaky spisovnej slovenčiny z hľadiska tejto klasifikácie sa považujú (Krupa, 1993, s. 44):

a) stály dynamický, hoci nevýrazný prízvuk na prvej slabike,
b) strata mäkkostnej korelácie, typická aj pre češtinu, nie však pre poľštinu,
c) existencia vokalickej kvantity,
d) sklon k zvýšenému používaniu ukazovacích zámen pred substantívami, najmä v hovorovej reči,
e) lexikálne vplyvy nemčiny.

Teoretický základ k otázkam *typologickej, genetickej* a *areálovej charakteristiky slovenčiny* predstavujú príspevky slovenských lingvistov publikované hlavne v prvých zväzkoch zborníka Studia Academica Slovaca, ktoré majú buď všeobecný charakter, alebo sa vzťahujú na niektorú rovinu jazykovej stavby, prípadne sú zamerané na niektoré špecifické znaky opisovaných javov. Morfologická typológia slovenčiny je predstavená v Morfológii slovenského jazyka (1966) a v osobitných príspevkoch J. Ružičku (1972), E. Paulinyho (1975), Ľ. Nováka (1977). Otázkam typológie zvukovej stavby slovenčiny a jej vzťahu k iným rovinám na pozadí syntetickej fonologickej teórie sa na viacerých miestach venoval J. Sabol (1976, 1981, 1982, 1990, 1998, 2002) a i. Na základe tejto charakteristiky je slovenčina jazykom flektívneho typu, v ktorom sa v rozličnej miere uplatňujú prvky aglutinačného, analytického, introflektívneho a polysyntetického typu jazyka. Za najvýraznejšie črty morfologickej charakteristiky sa považujú:

a) *slovenčina nemá duál* (okrem zvyškov oči/očú, uši/ušú s významom plurálu);
b) *má šesť pádov* – v spisovnej slovenčine sa neuplatňuje osobitný vokatívny tvar (okrem zvyškov v rámci maskulín otče, pane, synku, priateľu), oslovuje sa nominatívom;
c) zjednotenie slovesných prípon:
   – ***ť*** jednotná prípona v infinitíve, *-m* jediná prípona v 1. osobe sg. prézentu,
   – *li* spoločná prípona 3. osoby pl. min. času vo všetkých rodoch;
d) uplatňovanie kategórie životnosti pri deklinácii maskulín;

e) uplatňovanie neutralizácie a alternácie;
f) mäkkostná korelácia deklinačných prípon;
g) uplatňovanie rytmického zákona.

Za výraznú oporu pri výklade gramatiky slovenčiny možno považovať zjednotenie slovesných prípon, čo značne zjednodušuje osvojovanie slovenskej gramatiky.

Cudzinci za najproblematickejšie miesta slovenskej gramatiky uvádzajú:

a) menný rod, uplatňovanie kategórie životnosti pri deklinácii maskulín;
b) dôsledné uplatňovanie kategórie čísla, singularia a pluralia tantum;
c) skloňovanie – deklinačný systém, priame a nepriame pády;
d) používanie predložiek;
e) mäkkostná korelácia deklinačných prípon;
f) časovanie nepravidelných slovies, používanie modálnych slovies;
g) kategória slovesného vidu – určovanie, tvorenie, význam;
h) uplatňovanie neutralizácie a alternácie – prepojenie fonologickej a morfologickej roviny.

Pri opise slovenčiny ako cudzieho jazyka sa často uvádzajú štúdie Ľ. Nováka, ktorý v príznačnom príspevku *Aký jazyk je slovenčina* (1984) sformuloval úsilie slovenskej jazykovedy podať komplexnú typologickú charakteristiku slovenčiny. Hodnotenie slovenčiny, ako jazyka ***pomerne jednoduchého*** a ***pomerne pravidelného*** v porovnaní s inými slovanskými jazykmi, zdôvodňuje Ľ. Novák relatívne jednoduchým fonologickým systémom aj napriek tomu, že inventár slovenských hlások sa vyznačuje osobitnými vlastnosťami a špeciálnymi fonémami (vokál ä, existencia diftongov, slabikotvorné sonóry r, ŕ, l, Ĺ, mäkkostná a znelostná korelácia ap.), ktoré prispievajú k tomu, že najmä študenti neslovanského pôvodu považujú slovenčinu za jazyk ťažký, náročný na štandardné osvojenie.

3.3 RETROSPEKTÍVNY PRÍSTUP

Pri predstavovaní slovenčiny cudzincom a jej vyučovaní ako cudzieho jazyka ide najčastejšie o sprístupňovanie súčasného jazyka, gramatického systému i lexikálnej bázy jednotlivých komunikačných sfér v závislosti od študijného zámeru a motivácie frekventantov. Napriek tomu, že väčšina z nich prejavuje záujem o praktické ovládanie modernej slovenčiny, treba okrem študentov slovanských filológií a slovakistiky na našich fakultách aj poslucháčom na zahraničných univerzitách zdôrazniť a vedecky zdôvodniť dnešný stav slovenčiny v jednotlivých jazykových rovinách z hľadiska jej kontinuitného vývinu. Pri rešpektovaní kognitívno-komunikatívneho prístupu vo vyučovaní slovenčiny ako cudzieho jazyka spravidla nestačí len konštatovať spisovnú formu, fixovať príslušné pravidlá, ale výklad niektorých javov treba rozšíriť o historický komentár. Domnievame sa, že práve jeho zodpovedajúca forma i správne zaradenie do výučby plní dôležitú didaktickú funkciu. Neraz sa totiž v praxi stretávame s nesprávnym názorom, že slovenčina je mladý jazyk, ktorý nemá vlastnú históriu, pričom sa berie do úvahy len obdobie spojené s úsilím o kodifikáciu jej spisovnej podoby. Neuznáva sa praslovanská genéza slovenčiny, popiera sa jej historická kontinuita. Tieto dôvody sú podnetom k úvahe o mieste, poslaní a miere poznatkov z histórie jazyka relevantných z pohľadu jazykovej prípravy cudzincov.

Oporou pre didaktiku slovenčiny ako cudzieho jazyka môže byť ***retrospektívny postup*** a znalosť historických kontinuantov, ktoré pre potreby vyučovania slovenčiny sformuloval R. Krajčovič, 1980, s. 86 a n. Jeho výklad sa stal východiskom náčrtu ***retrospektívneho minima*** z pohľadu slovenčiny ako cudzieho jazyka (Pekarovičová, 1997a). Použitie retrospektívneho postupu umožňuje pri výklade vychádzať zo súčasného jazyka a od jeho útvarov odvodiť, prípadne rekonštruovať historický vývin. Ide teda o metodiku postupu od známych faktov k javom menej známym. K uplatneniu tohto didaktického princípu treba však pristupovať diferencovane. Najmä študenti slovanských filológií a komparatistiky, ktorí majú neraz rozsiahle vedomosti o histórii slovanských jazykov, si nezriedka vyžadujú zdôvodnenie dnešnej

spisovnej normy a jej vývinových tendencií s osobitným dôrazom na autochtónny a kontinuitný vývin slovenčiny. V súvislosti s teóriou kontinuitného vývinu slovenčiny s didaktickým zameraním chápe R. Krajčovič (1993, s. 25) pod pojmom ***kontinuita*** vnútornú spätosť vývinových etáp jazyka, v ktorých sa mení len časť prvkov jeho systému, vždy na pozadí relatívne ustálených prvkov daného jazyka. Prvky, ktoré vo vývine jazyka predstavujú relatívne ustálený systém aspoň v dvoch po sebe idúcich etapách, nazýva kontinuantmi, alebo z hľadiska synchrónneho opisu, rezíduami.

Na presnejšie určenie charakteru kontinuantov vzhľadom na povahu uskutočnených zmien v jednotlivých jazykových rovinách možno hovoriť o ***fonologických, morfologických*** a ***lexikálnych kontinuantoch***. Tie sa ďalej podľa spôsobu ich vzniku diferencujú na ***konvergentné*** a ***divergentné kontinuanty*** (1980, s. 87). Uvedené termíny označujú také javy, ktoré vznikli v prvom prípade splynutím, v druhom prípade rozštiepením predchádzajúcich prvkov. Takúto špecifikáciu nájdeme pri fonologických kontinuantoch, pri určovaní systému slovenských foném. Pri hodnotení morfologických javov sa vychádza z historickej morfematiky a paradigmatiky a používa sa termín kontinuitný tvar a nekontinuitný tvar. Retrospektívny výskum lexiky zahŕňa aj sémantický aspekt, a preto sa javí zložitejší ako pohľad na jednotky fonologickej a morfologickej roviny. R. Krajčovič (1980, s. 92 a n.) na báze súčasného stavu rozlišuje tieto ***lexikálne kontinuanty:***

- ***reliktné*** (zachovali sa ako zvyšok z prehistorického obdobia, a tak jednotky tvoriace základnú slovnú zásobu, ktoré môžu byť zhodné s lexémami v iných slovanských jazykoch, sa pokladajú za neizolované kontinuanty, napr. *syn, dom, sestra* a i. a také, ktoré sa vyskytujú len v slovenčine, sa nazývajú izolované reliktné lexikálne kontinuanty, napr. *plot*),
- ***divergentné*** (vznikli rozširovaním pôvodného významu, napr. *hlava*, pôvodne *hlava človeka, zveri,* teraz tiež *hlava štátu, kolesa, mince, knihy* a i.),
- ***konvergentné*** (vznikli zužovaním pôvodného významu, napr. slovo *pravda* pôvodne označovalo *pravdu, pravdivý výrok, spravodlivosť, súd* v súčasnosti sa spája len s významom *pravda* a *výrok*),

- ***modifikované*** (teraz majú iný obsah, napr. pôvodný obsah lexémy *celý* vzťahujúci sa na význam zdravý, vyliečený, sa v priebehu historického vývinu modifikoval na význam neporušený, všetok),
- ***archaické*** (ide o archaizmy, historizmy, napr. *stolica, dukát*).

Domnievame sa, že do základného prehľadu patria tiež informácie o existencii ďalších variantov národného jazyka najmä vtedy, ak sa pri výklade opierame o také javy, ktoré sú typické pre niektoré nárečové útvary. Na dokumentáciu vývinových tendencií v slovenčine možno postupovať po jednotlivých etapách. Osobitný problém tvorí vymedzenie historickej kontinuity v kultivovaní slovenčiny, ktoré sa delí na staršie obdobie (10. – 15. stor.) a predspisovné obdobie (15. – 18. stor.). Tu sa postupne formovali nové kultivované útvary predspisovnej slovenčiny – ***kultúrna západoslovenčina, kultúrna stredoslovenčina*** a ***kultúrna východoslovenčina*** (Krajčovič, 1993, 2002). Snahy o kodifikovanie spisovného jazyka treba poslucháčom priblížiť na pozadí spoločensko-politickej situácie na Slovensku a v Európe. Za ťažisko retrospektívneho minima možno pokladať stručný historický komentár k príslušným fonologickým, morfologickým a lexikálnym javom s prehľadom základných kontinuantov a uskutočnených zmien, najmä o vplyve hláskoslovných zmien na jednotlivé morfologické paradigmy súčasnej slovenčiny, dôsledkom ktorých sú existujúce vokalické a konsonantické alternácie. Z metodického hľadiska je dôležité upozorniť na pôsobenie ***vnútroparadigmatickej*** a ***medziparadigmatickej analógie***, ktorá je v porovnaní s inými slovanskými jazykmi diferenciačným znakom dnešného stavu spisovnej slovenčiny (Krajčovič, 1993, 1980, Žigo, 1999).

Pri zostavovaní syntetického prehľadu o kontinuitnom vývine slovenčiny pre potreby výučby cudzincov možno okrem vnútrojazykovej konfrontácie uplatniť aj metódu medzijazykovej konfrontácie so zameraním na rozdiely v systéme, ktorá je východiskom kontrastívneho štúdia slovanských jazykov. Retrospektívne minimum by malo obsahovať inventár takých reprezentatívnych prvkov, javov a vzťahov, ktoré podporia fixovanie súčasnej slovenčiny, a zároveň poskytnúť presvedčivé argumenty o jej autochtónnom vývine i jej zodpovedajúcom postavení v rodine slovanských jazykov. Vhodným prameňom takejto

interpretácie je komparatívny opis fonologického systému slovenčiny v porovnaní so slovanskými jazykmi (Krajčovič, 2003). Vymedzenie a usporiadanie relevantných javov, ako aj metodiku ich prezentácie zahraničným percipientom treba však prispôsobiť didaktickým kritériám.

3.4 KONFRONTAČNÝ A KONTRASTÍVNY PRÍSTUP

Popri typologickej charakteristike slovenčiny zaujíma dôležité miesto porovnávací opis jazykového systému slovenčiny s inými jazykmi, špecifikácia kontaktových javov z hľadiska systému a komunikačnej praxe s vyčlenením paralel a kontrastov.

Pre potreby slovenčiny ako cudzieho jazyka možno skúmať na jednej strane tie javy, ktoré narúšajú resp. môžu narušiť úspešnú interakciu komunikačných partnerov, podmienenú predovšetkým rozdielnymi okolnosťami komunikácie, na strane druhej sa možno oprieť o spoločnú bázu, spoločné znaky z hľadiska systému i pragmatiky obidvoch jazykov vstupujúcich do vzájomného kontaktu. Osobitnú úlohu pritom plní práve konfrontačná lingvistika, ktorá vychádza *„z vyzdvihovaného princípu zohľadňovania osobitostí vyučovaného jazyka v pomere k materčine“* (Dolník, 1993a, s. 151). Preto *kontrastívny prístup* k vymedzeniu *spoločných a špecifických aspektov jazykovej komunikácie v materinskom a cudzom jazyku* má v didaktike cudzích jazykov nesmierny praktický význam ako účinný spôsob na prekonávanie potenciálnych komunikačných bariér.

Pre didaktiku slovenčiny ako cudzieho jazyka má podstatný význam opis jednotlivých rovín slovenčiny v kontexte s cudzími systémami zameraný na zvláštnosti slovenčiny v konfrontácii s paralelnými či ekvivalentnými javmi porovnávaných jazykov, v ktorom sa kladie dôraz najmä na absenciu alebo zásadnú odlišnosť fungovania jednotlivých prvkov. Základy takto orientovaného konfrontačného výskumu položili už zostavovatelia prvých ročníkov zborníka Studia Academica Slovaca, v ktorých sa programovo venovala pozornosť hodnoteniu príslušných jazykových rovín slovenčiny v kontexte s inými jazykmi komplexnejšie, fonetická sústava (Kráľ, 1974), gramatic-

ký systém (Ružička, 1979), slovná zásoba (Horecký, 1979), slovenská syntax (Kačala, 1987) a i., alebo išlo o kontrastívne bádanie dvoch príbuzných alebo typologicky odlišných jazykov. Cieľom týchto štúdií je charakteristika vybraných javov jednotlivých jazykových rovín slovenčiny a iného jazyka, najmä v konfrontácii s češtinou, ktorá poskytuje bázu lingvodidaktických informácií o zhodách a odlišnostiach skúmaných jazykov využiteľných pri opise a sprístupňovaní slovenčiny cudzincom.

Teoretický a zároveň aplikačný charakter má zatiaľ dosť ojedinelý výskumný projekt *Východiská pre konfrontáciu predložkového systému slovenčiny s inými jazykmi*, ktorý inicioval a vypracoval E. Horák (1989). Predstavená klasifikácia slovenských predložiek vychádza zo štruktúrno-systémového opisu, „*v ktorom sa identifikuje vlastný význam predložky a poskytuje obraz o fungovaní predložiek v reči (texte)*" (ibid., s. 169). Tento prístup je vhodným východiskom aj pri opise SakoCJ. Výsledkom tejto úlohy bolo porovnanie slovenských predložiek publikovaných v zborníkoch Studia Academica Slovaca, 18, 1989, s angličtinou (Ružičková), francúzštinou (Taraba), ruštinou (Milecová), maďarčinou (Szabómihályová).

3.4.1 Slovenčina ako cudzí jazyk na pozadí češtiny

Azda najviac pozornosti venovali domáci a zahraniční slovakisti porovnaniu slovenčiny so slovanskými jazykmi, pričom osobitne si treba všimnúť porovnávanie s češtinou, ktoré možno využiť aj z hľadiska slovenčiny ako cudzieho jazyka, pretože veľká skupina zahraničných frekventantov si osvojuje slovenčinu práve na báze češtiny. Mnoho podnetov v tomto smere ponúkajú štúdie zamerané na kontrastívnu analýzu slovenčiny a češtiny uverejňované v jednotlivých zväzkoch SAS od E. Paulinyho (1974, 1975, 1976), Š. Peciara (1973, 1975), Š. Ondruša (1984), M. Darovca (1983, 1988, 1993), J. Dvončovej (1985), O. Schulzovej (1985), V. Budovičovej (1982, 1984, 1987), J. Dolníka (1992b, 1999c), J. Sabola (1991) a i. Autori v nich predstavujú spoločné vlastnosti i rozdiely vo fonologickom systéme oboch jazykov, ktoré sa premietajú jednak v gramatickej stavbe a lexikálnej

zásobe, jednak poukazujú na odlišnosti ich fungovania v jazykovej praxi. Kým Slováci a Česi komunikujúci na princípe semikomunikácie (keď každý z partnerov používa vlastný jazyk) zvyčajne sa dokážu navzájom úspešne dorozumieť s výnimkou úplne odlišných slov (porov. sociolingvistický prieskum, Musilová, 2001, Nábělková, 2006) aj bez cieleného vzdelávania, cudzinci ovládajúci / študujúci češtinu majú zvyčajne ťažkosti s porozumením slovenského komunikátu a potrebujú špeciálnu prípravu so zreteľom na rozdiely medzi týmito jazykmi. Často to sami v našich anketách vyjadrujú podobným spôsobom ako nemecká študentka češtiny a slovenčiny:

Moja cesta k slovenčine viedla cez češtinu. Strávila som ako dieťa veľa času v bývalom Československu, a preto mám blízky vzťah k obidvom národom i jazykom. Aj moja predstava o budúcom povolaní sa spája s týmito jazykmi. Najväčšie problémy mi robia drobné rozdiely medzi slovenčinou a češtinou. Mám obavy pred niektorými naoko jednoduchými, ale pre mňa ťažko vysloviteľnými spojeniami.

Pohľady na kontaktové javy vo vzájomnej česko-slovenskej komunikácii sa opierajú najmä v ostatnom čase o výsledky sociolingvistického prieskumu. Hodnotenie rozličných aspektov týchto kontaktov možno využiť aj pri opise a didaktickej modifikácii slovenčiny pre cudzincov na báze češtiny.

Na základe poznatkov získaných z komunikačnej a pedagogickej praxe sa dá usudzovať, že výučba cudzincov na pozadí češtiny sa vyznačuje istými zvláštnosťami vo všetkých jazykových rovinách. Tieto špecifiká ovplyvňujú tak proces osvojovania, ako aj oblasť používania slovenčiny a sú príčinou typických jazykových chýb zahraničných bohemistov, ktorí si chcú rozšíriť svoju lingvistickú kompetenciu o znalosť slovenčiny. Didaktická koncepcia výučby takýchto záujemcov o slovenčinu sa zväčša opiera o výsledky kontrastívneho štúdia slovenčiny a češtiny, pričom sa zameriava jednak na efektívne využívanie paralel a zhôd medzi obidvoma jazykmi, ale najmä na schopnosť identifikovať a rozoznávať rozdiely v lexike, gramatickom systéme i komunikačnej praxi. Takýto koncept si zvolili autorky publikácie *Slovenčina a čeština* (Sokolová – Musilová – Slančová, 2005), ktoré na pozadí porovnávania jednotlivých rovín obidvoch jazykov predstavili

súčasnú slovenčinu a češtinu a doplnili cvičeniami na nácvik medzijazykových rozdielov. Materiál je vhodný aj pre cudzincov, ktorí si chcú osvojiť druhý jazyk.

Základ prezentácie tvorí dôraz na odlišnosti vo fonologickom systéme obidvoch jazykov, ktoré zasahujú oblasť paradigmatiky i pragmatiky a môžu byť zdrojom medzijazykovej interferencie. V slovenčine prevláda snaha morfológie po jednotnej podobe bázy, v češtine je väčšia tendencia po jej diferencovanosti. V súvislosti so súhrou vokalických a konsonantických alternácií v spisovnej slovenčine ako členy kvantitatívnej korelácie zvyčajne vystupujú korelačné fonémy (*noža – nôž, veta – viet, sudca – súd),* zatiaľ čo v spisovnej češtine krátka fonéma alternuje s dlhou, s ktorou netvorí korelačný pár (*nože – nůž, sníh – sněhu, řídit – ředitel, květ – kvítek).* Vokalické alternácie majú v niektorých prípadoch opačnú tendenciu *krava – kráv, žaba – žiab, lipa – líp,* č. *kráva – krav, žába – žab, lípa – lip.* Kým v slovenčine sú častejšie alternácie korelovaných konsonantov, v češtine je vysoká miera nekorelovaných konsonantov (Sabol, 1991). V slovenčine sa na rozdiel od češtiny prejavuje tendencia po rovnakom tvarotvornom základe, porovnajme napr. slovenské *matka – matke, matkin, mucha – muche* s českým *matka, matce, matčin, moucha – mouše,* výrazné rozdiely sú najmä v posesívnych adjektívach *sestra – sestrin* / č. *sestřin, babička – babičkin* / č. *babiččin*. Pri deklinácii substantív typu *chlap* je v N pl. pravidelná alternácia *k/c žiak – žiaci, vojak – vojaci*, *žák – žáci, voják – vojáci* v oboch jazykoch ako signál kategórie životnosti, ktorý sa však často oslabuje pomocou submorfémy *-ovia /-ové ujček – ujčekovia, strejček – strejčkové.* Alternácia *ch/s*, v češtine *ch/š* už nie je taká produktívna *valach – valasi,* č. *valaši, Čech – Česi,* č. *Češi*, ale *duch – duchovia,* č. *duchové, šach – šachovia*, č. *šachové* podobne v oboch jazykoch. Pri báze zakončenej na *-g* a *-h* sa v slovenčine používa len prípona *-ovia* bez alternácií *stratégovia, mágovia, druhovia*, kým v češtine popri rovnakej podobe *stratégové, mágové* existuje alternácia *h/z,* napr. *soudruzi.* Podobne v L sg. pri deklinačnom type dub a mesto sa k tvarotvornej báze zakončenej na *-k, -g, -h, -ch* pripája v slovenčine jedine morféma *-u (v roku, Haagu, rohu, prachu, v mlieku, kargu, uchu),* zatiaľ čo v češtine je bohatšia tvarová variantnosť *v roce / v roku, středisko – střediscích / střediskách* apod.

Študentom treba osobitne zdôrazniť zásadné rozdiely v klasifikácii paradigiem pôvodných a-kmeňov typu *sluha.* Kým v slovenčine tento typ preberá relačné morfémy maskulín *starosta, od starostu, so starostom* a pod., v češtine sa zachovali pôvodné pádové prípony *od starosty, se starostou.*

Cieľom kontrastívneho prístupu je získanie schopnosti študenta rozlíšiť hovorený a písaný text v češtine a slovenčine, registrovať rozdielne fonémy a osvojiť si príslušné zmeny v deklinačných a konjugačných typoch a zároveň uvedomene využívať pozitívny česko-slovenský transfer. Dôležitú didaktickú funkciu plní adekvátny výber metodiky precvičovania a systemizácie poznatkov v oboch jazykoch tak, aby existovali „*popri sebe*" a zásadným spôsobom nenarušili osvojenie primárneho jazyka, aby sa daný adept naučil *prepínať jednotlivé kódy* podľa komunikačnej potreby. Frekventanti totiž obyčajne nemienia nahradiť získanú znalosť češtiny slovenčinou, ale chcú z rozličných dôvodov (štúdium, literatúra, reálie ap.) spoznať aj slovenčinu, získať receptívne, prípadne aj produktívne komunikatívne schopnosti. Takáto stratégia si prirodzene vyžaduje istý čas a dôkladnú analýzu psychosociálnych a sociolingvistických faktorov. Cieľavedomé uplatňovanie kontrastívnej metódy pri výučbe slovenčiny na pozadí češtiny ovplyvňujú podľa doterajších skúseností z lektorskej praxe najmä tieto okolnosti:

- východiskový / materinský jazyk frekventanta;
- motivácia štúdia – filologické / nefilologické, jazyk pre praktické účely;
- individuálne predpoklady frekventanta, jeho dispozícia rozlíšiť rozdiely medzi češtinou a slovenčinou v jazykovom systéme a komunikačnej praxi;
- dosiahnutý stupeň znalosti češtiny – základný / stredný / pokročilý – v čase záujmu o slovenčinu, ktorý ovplyvní mieru využitia pozitívneho transferu.

Analýza procesu osvojovania si slovenčiny u zahraničných bohemistov vedie k záveru, že rozhodujúcim faktorom efektívnosti učenia je aktuálna úroveň jazykovej kompetencie v češtine v čase, keď sa adept začína zaoberať slovenčinou. Predpokladom rýchlejšieho na-

predovania je dobrá znalosť češtiny, keď dosiahnuté vedomosti možno využiť na kontrastívne štúdium. V prípade, že cudzinec nemá dostatočne zafixované paradigmatické i pragmatické jazykové štruktúry češtiny, prejavuje sa neistota pri vnímaní i používaní slovenčiny a časté miešanie obidvoch kódov. Aj keď dokonalé rozlíšenie týchto blízkych jazykov slovom i písmom je pre cudzinca veľmi náročné, prax potvrdzuje, že existujú absolventi, dosahujúci výbornú úroveň jazykovej kompetencie v obidvoch jazykoch. Praktické podnety na tvorbu cvičení poskytujú analýzy vzťahov slovenčiny a češtiny od zahraničných slavistov (A. Gladrow, M. Papierz, H. Mieczkowska, D. Short, K. Lifanov, R. Tuguševa, R. Marti a i.). Mnohí z nich majú za sebou riadne štúdium češtiny. Paralelne sa venovali slovenčine, s ktorou si našli na príslušných univerzitách aj uplatnenie.

3.4.2 Slovenčina ako cudzí jazyk na pozadí slovanských jazykov

Osvojovanie slovenčiny na pozadí iných slovanských jazykov má svoje osobitosti, ktoré treba zohľadniť pri vyučovaní i skúmaní slovenčiny pre frekventantov slovanského pôvodu a študentov slavistiky (Pekarovičová, 2003c). Vymedzenie výskumného cieľa, stanovenie optimálnej didaktickej koncepcie, ako aj samotná realizácia vzdelávacieho programu si vyžadujú multidisciplinárny prístup. Poznatky z deskriptívnej, konfrontačnej a kontrastívnej lingvistiky sa do istej miery uplatňujú pri tvorbe špeciálnych učebníc slovenčiny pre slavistov (Pekarovičová, 2001a), avšak výber, usporiadanie a metodiku prezentácie jednotlivých javov treba prispôsobiť sociolingvistickým a etnokultúrnym zvláštnostiam východiskových jazykov a kultúr. Cieľom vedeckého opisu slovenčiny pre cudzincov slovanskej provenience a jeho príslušnej didaktickej transformácie je hľadať také formy a metódy sprístupňovania slovenčiny frekventantom, aby čo najvýstižnejšie zachytávali podmienky efektívneho osvojenia receptívnych a/alebo produktívnych rečových zručností a využili prednosti zhôd a paralel v gramatickom systéme i lexikálnom inventári príslušných slovanských jazykov a slovenčiny. V tejto súvislosti sa pozornosť ling-

vistickej teórie, aplikovaných disciplín a pedagogickej praxe sústreďuje najmä na tieto otázky:

- využitie typologickej blízkosti a genetickej príbuznosti pri opise i sprístupňovaní slovenčiny frekventantom slovanského pôvodu;
- porovnávací opis slovenčiny (fonológia, morfológia, syntax, lexika, slovotvorba) na pozadí východiskového slovanského jazyka so zameraním na rozdiely, kontrasty;
- špecifikácia fonetického kompendia a prozodických kontrastov, metodika osvojovania fonetickej a ortoepickej kompetencie;
- tvorba špeciálnej konfrontačnej didaktickej gramatiky slovenčiny pre jednotlivé jazyky so zameraním na stavbu i fungovanie v komunikácii;
- konfrontačný prístup a metodika kontrastívnej prezentácie lexiky, frazeológie a derivačných postupov študentom slovakistiky;
- tvorba špeciálnych dvoj- a viacjazyčných slovníkov z oblasti spoločenských a ekonomických vied pre potreby prípravy profesionálnych prekladateľov;
- špecifikácia jazykových chýb / komunikačných bariér na pozadí príslušných slovanských jazykov a námety na ich odstránenie; lingvodidaktická charakteristika interlingválnych homoným, formálna a sémantická identifikácia asymetrií, tvorba slovníka zradných slov;
- tvorba a používanie diferencovaných učebných materiálov a cvičebníc pre jednotlivé stupne a formy štúdia;
- metodika rozvíjania komunikačných zručností – receptívnych (čítanie, počúvanie) a produktívnych (hovorenie, písanie) so zreteľom na efektívnosť osvojovania komunikatívnej kompetencie a študijnú motiváciu študentov;
- stratégia budovania translatologickej a interkultúrnej kompetencie študentov slovakistiky.

V lingvodidaktickej literatúre i pedagogickej praxi sa stretávame s názorom, že štúdium príbuzného jazyka sa obyčajne vníma ako ľahké a bezproblémové. K takému chápaniu určite prispieva blízkosť alebo často aj úplná totožnosť slovnej zásoby, najmä jej základného slovného fondu či existencia rovnakých gramatických kategórií. Pa-

nuje predstava, že podobnosť, prípadne úplná alebo čiastočná zhoda lexikálnych jednotiek by mali zaručovať porozumenie cudzojazyčného textu aj bez systematickej filologickej prípravy. Typologická príbuznosť jazykov nepochybne pomáha ľahšie pochopiť jazykový systém daného jazyka, najmä jeho morfologickú a syntaktickú rovinu. Spomenuté faktory by mali podmieňovať rýchle a ľahké nadobudnutie jazykovej kompetencie ako základného predpokladu na získanie komunikačnej kompetencie.

Skúsenosti z lektorskej praxe v slovanskom jazykovom prostredí i pobyt zahraničných slovakistov na Slovensku však potvrdzujú, že problematika osvojovania si blízkeho jazyka je trochu zložitejšia a má v porovnaní s ostatnými východiskovými jazykmi svoje lingvodidaktické špecifiká. Zásadný rozdiel sa prejavuje medzi receptívnymi zručnosťami študentov a ich schopnosťou produkovať jazykový prejav. Kým porozumenie slovenského textu nespôsobuje adeptom slovanskej jazykovej oblasti vo všeobecnosti väčšie ťažkosti s výnimkou výskytu interlingválnych homoným, správne tvorenie hovorených či písaných komunikátov v súlade s pravidlami cieľového jazyka je poznačené pôsobením interferenčných javov zasahujúcich gramatickú, lexikálnu či fonetickú rovinu. Miera interferencie závisí od rozdielov v historickom vývine, stavbe a fungovaní jazykových systémov slovenčiny a príslušného slovanského jazyka.

Didaktika slovenčiny pre slavistov uplatňuje tézu Ľ. Nováka (1979), že slovenský morfologický systém *je pomerne jednoduchý a pomerne pravidelný* (Baláž, 1986), že v porovnaní s inými slovanskými jazykmi sa uplatňuje menej hláskoslovných zmien, čo potvrdzujú výskumy zvukovej a morfologickej sústavy (Sabol, 2002, s. 40), kde spisovná slovenčina uprednostňuje systémové a centrálne prvky s tendenciou k jednotnej tvarotvornej báze a s tendenciou k uniformite tvarov. Na systémovosť jazykovej stavby má zásadný vplyv analogické vyrovnanie deklinácie životných maskulín, unifikácia rozdielov tvrdých a mäkkých vzorov (chlap a muž majú rovnaké prípony), substantíva typu *sluha* sa tiež skloňujú ako maskulína (*sluhu, sluhovi, sluhom)*, vo feminínach typu *ruka* je rovnaký kmeň (o) *ruke*, na rozdiel od češtiny a poľštiny, kde sa koreňová morféma palatalizuje (o) *ruce, ręce,* pádová prípona inštrumentálu sg. *-ou* sa analogicky uplatňuje vo všetkých

tvaroch feminín (*ženou, ulicou, kosťou, dlaňou* a pod.) a pl. *-mi, -ami* bez výnimky vo všetkých substantívach a adjektiváliách. Jednotná paradigma G, D, L a I plurálu adjektiválií všetkých rodov M, F, N (*-ých/-ich, -ým/-im, -ými/-imi*) má z hľadiska osvojovania dôležitú funkciu, čo možno využiť v prospech jeho efektívnosti.

Výraznou oporou osvojovania deklinačného a konjugačného systému slovenčiny na pozadí slovanských jazykov je uplatňovanie ***princípu analógie***, na ktorom sa zakladá pravidelnosť jazykových štruktúr, zasahujúca všetky roviny jazyka. Integračná sila tohto princípu nie je však absolútna, prejavuje sa v jednotlivých oblastiach nerovnomerne (Žigo, 1999). Podstata nerovnomerného prejavu analogických tendencií v jazyku vyplýva jednak z uplatňovania systémovosti analógie, jednak z charakteru anomálií spôsobujúcich výnimky analogicky vznikajúcich štruktúrnych vzťahov.

Dlhodobá tendencia k zjednodušovaniu štruktúry a pravidelnosti paradigiem sa prejavuje v menšom počte ustálených deklinačných a konjugačných vzorov. Napriek tomu, že jednotnosť systému komplikuje uplatňovanie alternácií kvality a kvantity morfém, čím narastá počet výnimiek z príslušného vzoru, študenti slovanskej proveniencie považujú slovenskú morfológiu za pomerne jednoduchú. Osvojovanie slovenčiny na pozadí slovanských jazykov uľahčuje predovšetkým:

- identické zastúpenie gramatických kategórií, ako aj podobná sústava tvarov,
- rovnaký počet pádov, podobné alebo aj totožné princípy skloňovania substantív,
- príbuzné postupy komparácie adjektív a adverbií,
- totožná sústava slovesných časov.
- Problémom pri osvojovaní slovenčiny sa javia najmä:
- odlišné pádové koncovky,
- odlišné uplatňovanie kategórie životnosti, ktorá sa v niektorých jazykoch (južnoslovanské jazyky) osobitne nevyjadruje, alebo sa vyjadruje inak ako v slovenčine (ruština, poľština),
- odlišný systém predložiek a miera ich využívania,
- rozdiely v tvorení vidových párov a ich uplatňovanie v rečovej praxi a pod.

3.4.3 Interlingválne homonymá

Kontrastívna analýza slovenčiny a slovanských jazykov ukazuje, že aj v štruktúre geneticky a typologicky príbuzných jazykov sa popri spoločnom inventári rovnakých gramatických kategórií, lexikálnych a slovotvorných analógií vyskytuje veľa takých prvkov, ktoré sú pri štúdiu týchto jazykov skôr „nevýhodou" alebo prekážkou. Ide o vzťah lexémy a semémy, pri ktorom sa prejavuje totožnosť formy a odlišnosť významu. Výsledkom vzťahu tohto typu je jav, označovaný ako interlingválna homonymia; v teórii a praxi prekladu známy pod názvom falošní priatelia (faux amis, falsche Freunde), zradné slová, lexikálne pasce alebo aproximáty, ktoré vo vyučovaní cudzích jazykov predstavujú osobitný lingvodidaktický problém (Pančíková, 1993, 2007). Formálne podobné výrazy s čiastočne alebo úplne odlišným významom spôsobujú tzv. sémantický šum, t. j. nesprávne pochopenie obsahu výpovede, vedúce k neadekvátnej interpretácii jej komunikačnej funkcie (Pekarovičová, 1999a; Vaňko, 2002). Dezinterpretácia môže byť príčinou komunikačných bariér rozličného charakteru, niekedy s nepríjemným sociálnym či interkultúrnym dosahom, keď lexémy porovnávaných jazykov sú nositeľmi opačného axiologického príznaku, ktoré v príslušných jazykoch označujú vnemy s protikladným významom, napr. voňať a páchnuť v slovenčine oproti ruštine, ukrajinčine, bulharčine a poľštine. Slovanské jazyky poskytujú dostatok príkladov na medzijazykové homonymá s rozdielnym hodnotením, ktoré registrujú a v praxi využívajú aj učitelia slovenčiny ako cudzieho jazyka. Špecifikáciou formálnych a sémantických kritérií sa redukuje ich potenciálna zradnosť a hľadajú sa účinné didaktické modely, ako im predchádzať v komunikácii. Práve vymedzenie kontrastov je dôležitou pomôckou pri osvojovaní slovenčiny na pozadí slovanských jazykov a zároveň môže byť podnetom na hlbšie poznávanie štruktúry, historického vývinu, dejín a štylistickej stratifikácie lexikálnej zásoby východiskového a cieľového jazyka.

Slovensko-slovanská interlingválna homonymia sa azda najvýraznejšie prejavuje v tej sfére lexiky, ktorá vychádza zo starej slovanskej slovnej zásoby, a to najmä zo základného lexikálneho fondu. Ide predovšetkým o také prípady, keď sa pôvodne jedno slovo v procese

vývinu v slovenčine a iných slovanských jazykoch rozložilo na také významy, medzi ktorými sa v rečovej praxi zo synchrónneho hľadiska nepociťuje nijaká súvislosť (Blanár, 1993), napr. lexéma otrok, ktorá v praslovančine predstavovala dve semémy otrok aj dieťa na pozadí rozpadu polysémie sa v súčasnej slovenčine používa len vo význame nevoľník, kým v slovinčine označuje dieťa (Vaňko, 2002, s. 154 – 155). Keďže ide o frekventované výrazy, treba im venovať primeranú pozornosť od samého začiatku výučby a potenciálnu interferenciu zmeniť na prednosť, t. j. k osvojovanej lexéme, ktorej formu študent pozná z vlastného jazyka, treba priradiť nový význam v cieľovom jazyku.

S týmto javom úzko súvisí tiež vznik „sémantických neologizmov/neosémantizmov, keď sa na už existujúcu formu viaže ďalší význam" (ibid. s. 6), na základe čoho dochádza k sémantickej alebo štylistickej diferenciácii. Napr. v slovenčine i poľštine existujúce slová prezentácia – prezentacja, promócia – promocja majúce jednak rovnaký význam prezentácia (predstavenie, propagácia) výrobkov, firmy, krajiny, avšak vo význame prezentácia nového diela sa v slovenčine používa tiež krst knihy, vernisáž výstavy, v poľštine je v podobných prípadoch veľmi frekventované polysémické slovo promocja, ktoré je novším prevzatím z americkej angličtiny promotion – reklamná kampaň. Aj v slovenskom texte sme zaznamenali tento kalk ako pozvánku na slávnostnú promóciu zborníka, zatiaľ však je náležité použitie v pôvodnom význame ako „slávnostné udeľovanie diplomov" (Buzássyová, 1991, 1997; Pekarovičová, 1999b). Slovenskému výrazu prezentácia spojená s reklamou zodpovedá v poľštine aj substantívum wizytówka. Aktuálne spojenie wizytówka krajów Europy Srodkowo-Wschodniej možno do slovenčiny preložiť ako prezentácia krajín strednej a východnej Európy.

Cieľavedomá konfrontácia slúži na usúvzťažnenie významových rozdielov medzi príslušnými homonymami oboch skúmaných jazykov, čím sa zníži možnosť negatívneho transferu. Vzhľadom na to, že cieľom slovakistického štúdia je štandardné zvládnutie slovenčiny vo všetkých podobách, treba sa zaoberať príčinami potenciálnych jazykových chýb, ktoré sú typické pre nositeľov slovanských jazykov, a vypracovať účinnú metodiku ich predchádzania. Pri hľadaní odpovedí možno postupovať od univerzálneho modelu didaktickej koncepcie

zameraného na spoločné východiská prezentácie slovenčiny na pozadí slovanských jazykov k charakteristike lingvodidaktických špecifík vyplývajúcich z podobností a kontrastov medzi slovenčinou a jednotlivými slovanskými jazykmi. Práve tie treba zohľadniť pri zostavovaní špeciálnych učebných materiálov a výbere adekvátnej didaktickej stratégie.

Existencii medzijazykových homoným, spôsobujúcich jazykové a komunikačné chyby, sa venuje pozornosť aj v slovenskej lingvodidaktickej literatúre, a to v konfrontácii s poľštinou M. Pančíková (1993), M. Servátka (1988), s francúzštinou O. Orgoňová (1991, 1993, 1998), s angličtinou J. Štefánik (1991), O. Škvareninová (1991), s nemčinou M. Vajičková (1990) a i. Niektorým prejavom pôsobenia pozitívneho a negatívneho transferu na pozadí slovensko-rakúskych a slovensko-poľských jazykových kontaktov sa zaoberáme v samostatných štúdiách (Pekarovičová, 1997c, 1998b, 1999, 2004, 2006).

Osobitne skúmame fungovanie zradných slov v didaktickej praxi (Pekarovičová, 2020), čo súvisí s výskytom a typológiou jazykových chýb všeobecne. Jazykové chyby a ich hodnotenie tvoria neodmysliteľnú súčasť sprístupňovania cudzieho jazyka, tak v procese jeho učenia sa, ako aj pri jeho prezentácii.

Problematika jazykových chýb je predmetom spoločného projektu APPV-19-0155 centra Studia Academica Slovaca a Oddelenia Slovenského národného korpusu Jazykovedného ústavu Ľ. Štúra Slovenskej akadémie vied riešeného v spolupráci s dvoma ďalšími univerzitnými slovakistickými pracoviskami Univerzity Mateja Bela v B. Bystrici a Prešovskej univerzity s cieľom vytvoriť elektronický korpus písaných textov študentov učiacich sa SakoCJ zameraný na špecifikáciu jazykových chýb (Mošaťová, 2018, 2020).

4 ZVUKOVÁ STAVBA SLOVENČINY – PREZENTÁCIA A OSVOJOVANIE

V zvukovej rovine jazyka rozlišujeme ***segmentálny (hláskový) a suprasegmentálny (prozodický) podsystém***. Základnou jednotkou zvukovej roviny je ***hláska*** (segment) ako najmenšia artikulačno-akustická jednotka a ***fonéma*** ako základná systémovo-funkčná jednotka, schopná rozlišovať význam. Pri opise zvukového rečového signálu sa vymedzujú slabiky. ***Slabika*** je fonicko-rytmická jednotka fungujúca ako nositeľ prozodických javov.

Pri sprístupňovaní slovenčiny cudzincom sa doteraz nevenovala dostatočná pozornosť problematike zvukovej sústavy slovenčiny, ktorá sa nezriedka redukuje na charakteristiku fonetického aparátu a nácvik výslovnosti jednotlivých hlások (segmentov) samostatne a v príslušných slovách, najmä imitáciou (napodobňovaním) predlohy. Prozodické (suprasegmentálne) vlastnosti sa spomínajú v gramatikách a učebniciach určených cudzincom viac-menej okrajovo (najmä zmienka o kvantite a slovnom prízvuku), hoci práve ony sú neraz kritériom úspešnej komunikácie cudzincov a citlivým miestom, kde sa azda najvýraznejšie prejavuje pozitívny a negatívny transfer medzi východiskovým (materinským) a cieľovým (slovenským ako cudzím) jazykom.

Na základe výučby cudzincov z rôznych jazykových oblastí sa ukazuje, že na medzijazykovej interferencii v ústnej komunikácii sa výrazne podieľajú špecifiká zvukovej sústavy slovenčiny, a to pôsobením na štruktúru iných jazykových rovín, najmä morfologickej a lexikálnej, ale aj syntaktickej a štylistickej. Zvuková reč totiž podľa J. Sabola (1975) predstavuje zložitý mechanizmus, v ktorom na seba hierarchicky nadväzujú jednotky „nižšieho“ a „vyššieho“ radu, spojené rozdielnymi, ale aj spoločnými funkciami (Sabol, ibid., s. 376). Túto „zlo-

žitosť" manifestovanú najmä napätím medzi výrazom a významom ešte ostrejšie vníma cudzinec, ktorý obyčajne náš zvukový systém posudzuje na pozadí vlastného primárneho jazykového vedomia, prijíma cez „filter" materinského jazyka. Aj keď v slovenskej lingvistickej teórii sa postuluje téza o pravidelnosti fonologického systému spisovnej slovenčiny v porovnaní s inojazykovými systémami, čo do značnej miery využíva pedagogická prax, predsa predstavuje pre cudzinca isté úskalia, ktoré sa dajú úspešne prekonávať len cieľavedomým využívaním kontrastívnej analýzy na špecifikáciu a nácvik problémových javov z hľadiska príslušných jazykových oblastí. Preto aj k prezentácii fonologických zvláštností slovenčiny cudzincom treba pristupovať diferencovane, so zreteľom na typologickú charakteristiku a genetickú príslušnosť východiskového jazyka cudzincov, na jeho podobnosti a odlišnosti v porovnaní so slovenčinou.

4.1 FONOLOGICKÉ VLASTNOSTI

Výklad o jazykovej stavbe slovenčiny ako cudzieho jazyka zvyčajne uvádza charakteristika zvukovej roviny slovenčiny so zameraním na opis a výslovnosť jednotlivých hlások, v intenzívnej výučbe často nahrádzaná imitačnými fonetickými, prípadne ortoepickými cvičeniami. Komunikačne relevantnú zložku tvorí klasifikácia slovenského fonetického aparátu, najefektívnejšie v konfrontácii s východiskovým jazykom so zreteľom na tie fonémy, ktoré v jeho sústave absentujú, alebo sa inak hodnotia a zároveň na ich vlastnosti, ktoré môžu mať aj v sústave geneticky príbuzných jazykov rovnakú podobu, ale odlišnú funkciu. Ťažisko tvorí pochopiteľne prezentácia špecifických slovenských hlások s dištinktívnou platnosťou, napr. existencia vokálu *ä*, dlhých vokálov, diftongov či slabičných sonánt *r, ŕ, l, Ĺ* a najmä realizácia korelácie ***tvrdosť – mäkkosť, znelosť – neznelosť*** v kontexte fónickej a grafickej sústavy ap. V tejto súvislosti je potrebné rozlíšiť, v ktorých prípadoch ide o samostatné fonémy (napr. *na dube* a *ďube*, *muka* a *múka*), a kedy jednu fonému (i) zapisujeme dvoma grafémami (napr. *mi* a *my)*, podobne ako v češtine. Iná situácia je v poľštine, kde *y* má štatút fonémy (J. Dudášová-Krišššáková, 1999), alebo v ruš-

tine, kde ide o pozičný variant fonémy *i* po tvrdej párovej spoluhláske (U. Fecaninová, 1977). Keďže fonémy sa zúčastňujú na modelovaní morfém v dvoch smeroch syntagmaticky (lineárne) a paradigmaticky (vertikálne) (Sabol, 1976), je relevantné venovať pozornosť základným protikladom stvárňovaným na jednotlivých úrovniach, pričom paradigmatické využívanie fonologických opozícií je širšie, univerzálnejšie. Pre fungovanie určitého fonologického protikladu je dôležitý hlavne stupeň fonologického zaťaženia foném stojacich v opozícii, a to najmä v postaveniach maximálnej fonologickej diferenciácie. Za komunikačne najústrojnejšiu kombináciu možno aj z hľadiska SakoCJ považovať spojenie konsonant + vokál (vrátane sonánt r, l, ŕ, Ĺ), pri ktorom sa uplatňuje najväčší kontrast, a preto je artikulačne, akusticky a percepčne najvýhodnejší (ibid., s. 425).

4.2 NEUTRALIZÁCIE A ALTERNÁCIE

Pri realizácii foném a vyšších jednotiek zvukového systému majú dôležitú funkciu ***neutralizácie***, javy, pri ktorých ide o vplyv fonémy na fonému alebo aj o vplyv prozodémy na prozodému, a ***alternácie***, prejavujúce sa vplyvom morfémy na fonému (Sabol, 1974, Pauliny, 1981). Podľa druhu alternujúcich foném sa v spisovnej slovenčine vyčleňujú ***konsonantické*** a ***vokalické alternácie***, pri ktorých ide o zmenu fonémy, teda ***kvalitatívne alternácie***, alebo zmenu jej kvantity, teda ***kvantitatívne alternácie*** a ***alternácie vokál/ø***. Sokolová (2000, s. 418) vyčleňuje trojaké vokalické alternácie: alternácie korelovaných vokálov základného typu *a/á/ia, e/(é)/ie, i/í-, o/(ó)ô, u/ú/-, r/ŕ/-, l/Ĺ/-*, ako aj inverzný typ *á/a, í/i, é/e, ó/o, ia/a, ie/e, ô/o (dážď – dažďa, váš – vaši, ísť – idem, opísať – opisovať – opis, kúpiť – kupovať, pristúpiť – pristupovať, chémia – chemický, téma – tematický, sóda – sodný, ekonómia – ekonomický, priasť – pradiem, mesiac – mesačný, viezť – veziem, chlieb – chlebík, kôň – koňa, koník, môcť – mohol, môj – moja);* alternácie nekorelovaných vokálov kvalitatívne *o/a, o/u, o/e, e/i, i/o, a/o, e/a, u/o, e/o, i/e, ô/á, ie/á (vyhodiť – vyhadzovať, pracovať – pracuje, vietor – veterný, kvet – kvitnúť, piť – nápoj, sedieť – sadať, kuť – kovať – kov, vyzerať – výzor, visieť – vešať, vymôcť – vymáhať, odniesť – odnášať*,

kvalitatívno-kvantitatívne *o/á, o/ú, e/í, a/í, ä/ia, a/ie (nosiť – vynášať, otvoriť – otvárať, spracovať – spracúvať, spomenúť – spomínať, ľahnúť – líhať, mäso – mias, svätý – sviatok, podľahnúť – podliehať* a alternácie s nulou.

Podľa J. Sabola (1976, s. 433) sa ***v tvarosloví uplatňuje viac neutralizácia***, pre ***slovotvornú sústavu je typickejšia kvantitatívna alternácia***. V slovenčine je vysoký počet vokálov, čo zodpovedá vysokému počtu vokalických alternácií (Sokolová, 2000). Aj keď distribučné a kombinačné osobitosti dlhých vokálov a diftongov *ia, ie, iu* (diftong *ô* má špecifické distribučné zákonitosti) určuje charakter predchádzajúcich konsonantov, *chata – chát, šťava – štiav, včela – včiel,* existuje celý rad výnimiek *šťuka – šťúk, maketa – makiet, raketa – rakiet*, keď na výber morfémy nemá vplyv kvalita konsonantu. Pri o-ovom protiklade sa uplatňuje len variant s ô, napr. *hora – hôr, poloha – polôh,* ale aj *šopa – šôp, ťažoba – ťažôb, dlžoba – dlžôb*. Tejto morfologickej tendencii podliehajú aj prevzaté slová, kde sa bez problémov uplatňujú zmeny najmä v zdomácnených slovách typu *legenda – legiend, nota – nôt,* ale *kontesa – kontes, dividenda – dividend, silueta – siluet, katastrofa – katastrof.* Podrobnejší výklad súčinnosti a protikladov fonologickej a morfologickej roviny na pozadí teórie J. Sabola (1976) potvrdzuje, že vo vokalickom podsystéme spisovnej slovenčiny prevládajú centrálne prvky. Hoci v slovenčine v porovnaní so západoslovanskými jazykmi sa vyskytuje najmenej alternácií čo do počtu, frekvencie, rozsah (škála) alternantov je však podobná situácii v češtine (Sokolová et al., 1999, 2005). Protiklad podľa kvantity zbližuje rovinu segmentálnych a suprasegmentálnych javov, pretože sa uplatňuje ako dištinktívny. Fonologické využívanie tohto protikladu sa v spisovnej slovenčine reguluje osobitnou zvukovou zákonitosťou, tzv. ***rytmickým krátením, rytmickým zákonom***, ktorý možno charakterizovať ako ***neutralizáciu kvantity*** (Sabol, 1974, s. 408). Rytmický zákon je zvukový jav, ktorý sa uplatňuje pri substantívach, adjektívach a slovesách (tvary *ženám – dámam, uliciam – vášňam, pekný – krásny, volám – čítam).* Ním sa zvyčajne signalizuje protiklad tvarotvorného a slovotvorného procesu. Tu treba vidieť súvislosti pri výklade tzv. výnimiek z rytmického krátenia, ktoré cudzincom značne komplikujú bezchybné osvojenie slovenčiny. Pretože daný jav môže byť výnimkou len z hľadiska jed-

nej roviny, pohľad cez iné roviny ukáže, že ide o systémové, funkčne zdôvodnené javy. Preto sa pri vyčleňovaní fonologických zvláštností treba oprieť o situáciu v iných rovinách, napr. pri tvorení G pl. feminín a neutier (typu žena, ulica, mesto) vzniká systémová kvantitatívna alternácia *hlava – hláv, ruka – rúk, sila – síl, mesto – miest*, hoci práve tu sa prejavuje tendencia narúšať rytmický zákon *vášní, piesní, hospodárstiev* (Glovňa, 2002).

V porovnaní s ostatnými západoslovanskými jazykmi je v slovenčine podľa Sokolovej (2000, s. 431) menej konsonantických alternácií, a to hlavne pred GM. To však neznamená, že cudzincom tento jav nespôsobuje pri osvojovaní ťažkosti. Osobitne ich treba upozorňovať na alternácie palatalizovaných konsonantov *d/ď, t/ť, n/ň, l/ľ*, ktoré vznikajú pred gramatickými a derivačnými morfami začínajúcimi sa na *e, i i-ové* diftongy (*-e, -i, -ia, -ejší, -ec, -enec, -eň,- ič, -idlo,-inec, -isko, -iná, -ík, -ivo, -iar, -iareň, -in, -í, ivý, -inský, -enský, -itý, -istý,* ale aj sufix *-an* pri obyvateľských menách, *-a* pri deminutívach *žieňa*), pretože fonologická mäkkosť palatalizovaného konsonantu sa neoznačuje explicitne *úrov**n**e, dla**n**e, plá**š**te, o ve**d**e, v ra**d**e, na cha**t**e, v plá**n**e, klien**t**i, vo**l**ič, pá**n**i, vo voz**n**i, občа**n**ia, vhod**n**ejší, cho**d**ec, cudzi**n**ec, **d**eň, vo**d**ič, ro**d**isko, gaz**d**iná, ko**n**ík, kla**d**ivo, ko**n**iar, ko**n**iareň, Kro**n**in, možnos**tí**, vo**d**ivý, Ži**l**inský, Zvo**l**enský, zava**l**itý, kore**n**istý* apod. Tieto alternácie sú obojsmerné, tvoria aj inverzné typy, najmä pred derivačnými sufixmi *-ka, -čan, -ský, -ný*, napr. *kolegyňa – kolegy**n**ka, Viedeň – viede**n**ský, deň – de**n**ný* a pod. Alternácie sykaviek *s/š, z/ž, c/č, dz/dž* v základnom type sú pravidelné, najčastejšie sa vyskytujú pri vzore *česať, niesť: če**š**em, viazať – viažem, obliecť – oblečiem, hádzať – há**dž**em.* Alternácie velár s nevelárami *ch/š, k/č, h/ž, g/dž, g/ž* sa v derivačnom systéme slovenčiny realizujú pomerne pravidelne, alebo sú výsledkom morfologických zmien *k/c, ch/s.*

Za najsystémovejší prejav konsonantického podsystému sa pokladá ***neutralizácia protikladu znelosť – neznelosť***, ktorá sa uskutočňuje na hraniciach najmenších významových jednotiek – morfém, na morfematických švíkoch, t. j. na rozhraní slov a na rozhraní prefix + základ slova (Pauliny, 1968, Sabol, 1975, Krajčovič, 2003). Termínom ***znelostná neutralizácia*** sa označuje taký jav, pri ktorom sa pod vplyvom okolia znelé fonémy stanú neznelými a neznelé znelými.

V slovanských jazykoch môže byť ***regresívna*** typ *kosba*→ [kozba] a ***progresívna*** typ *shoda*→[*schoda*]. V spisovnej slovenčine sa realizuje ***regresívna znelostná neutralizácia***. Keď sa v uvedených pozíciách na rozhraní morfém a slov vyskytuje neznelá šumová spoluhláska pred znelou spoluhláskou, mení sa na znelú: *platba* [pladba], *nič neviem* [nidž ňeviem], *rok jazykov* [rog jazykou], *brat a sestra* [brad a sestra] a opačne, ak sa vyskytuje znelá šumová pred neznelou spoluhláskou, mení sa na neznelú: *babka* [bapka], *trh práce* [trch práce], *obchod s kávou* [opchot s kávou], *krádež storočia* [krádeš storočia].

Priebeh a rozsah konsonantickej neutralizácie súvisí s existenciou znelostnej korelácie, konštituovaním súboru opozícií na základe protikladu znelosť – neznelosť. Cudzincom zvyčajne robí problémy rozlíšiť znelostné páry aj v iných pozíciách, napr. v zvukovo podobných slovách či paronymických dvojiciach s rozdielnym významom typu *prať – brať, periem – beriem, šiť – žiť, strašiť – strážiť, vetný – vedný, baňa – vaňa, hrať – hrad, horí – chorý* a pod. Bližšie k tejto problematike v časti Fyzikálne bariéry a interlingválna interferencia.

Existencia podobných javov predpokladá síce na jednej strane rýchlejšie osvojenie si slovenských hlások, na druhej strane rozdiely v ich klasifikácii alebo realizácii fonologických variantov voľných i viazaných vytvárajú predpoklady na chybné prenášanie návykov z materinského jazyka do komunikácie v slovenčine. Medzijazykovú interferenciu môže spôsobovať odlišná klasifikácia hlások, napr. odlišný systém tvrdých a mäkkých konsonantov, absencia, prípadne iná realizácia diftongov, ktoré majú v slovenčine zásadne stúpavú tendenciu, kým napr. v angličtine alebo nemčine sú všetky diftongy klesavé ap. K odstráneniu, resp. k zníženiu vplyvu nežiaducej interferencie môže prispieť špecifikácia invariantných príznakov, paralel, ale aj kontrastov v systéme porovnávaných jazykov.

4.3 OSVOJOVANIE FONETICKEJ KOMPETENCIE

Potenciálnym zdrojom fonetických chýb pre všetkých záujemcov o slovenčinu je existencia dlhých vokálov, diftongov, slabičných sonánt *r, ŕ, l, ĺ,* ale najmä realizácia korelácie *tvrdosť – mäkkosť, znelosť*

– *neznelosť*, prejavujúca sa asimiláciou a neutralizáciou v kontexte fónickej a grafickej sústavy slovenčiny. Tu sa azda najvýraznejšie premieta vnútrojazykový negatívny transfer. Ak jednej foném zodpovedá iba jedna graféma, prepojenie medzi písanou formou a hovorenou realizáciou cudzincom nespôsobuje väčšie ťažkosti. Problematickými sa javia také jednotky fonetického systému, ktoré môžu mať v závislosti od pozície rozličné realizácie, a to sú všetky párové konsonanty podľa princípu znelosti i podľa mäkkosti.

Z ankety zameranej na posúdenie stupňa náročnosti osvojovania fonetickej kompetencie z hľadiska slovenčiny ako cudzieho jazyka i z analýzy ústneho prejavu cudzincov vyplýva, že pre väčšinu frekventantov najväčšie ťažkosti predstavuje najmä rozlišovanie grafickej a zvukovej podoby mäkkých spoluhlások – *š, ž, č, dž, ť, ď, c, dz*, schopnosť zachytiť rozdiel medzi znelými a neznelými fonologickými pármi typu *šiť* a *žiť, skáčem* a *hádžem, deti* a *dedí, veci* a *medzi* a príslušnú fonému správne identifikovať. Pri realizácii ortoepických pravidiel sa ako problémové miesto ukazuje najmä výslovnosť spoluhláskových skupín s hláskami rozličnej kvality typu *stn, zdn, ždn, štn,* ktoré sa v spisovnej výslovnosti neredukujú *zlostný, dáždnik, prázdniny, zvlášt-ny.* Za najkomplikovanejšie pokladá väčšina poslucháčov výslovnosť spoluhláskových skupín so slabikotvornými *r* a *l* ako *prst, vrchný, dlh, predĺžiť, zhromažďovať, ospravedlniť, vrhnúť, strhnúť, štvrtok* a kombinácie sykavých a nesykavých konsonantov *sč, zč, zš, zž,* a *šť*, vyskytujúcich sa väčšinou na morfematických hraniciach napr. *sčítať, rozčesať, rozšíriť, zžiť* a zhodne uvádzajú ortoepické ťažkosti pri slove *šťastie* a jeho odvodeninách.

K častým chybám dochádza pri identifikácii diftongov, pretože vo východiskových jazykoch nemajú príslušné ekvivalenty. Diftongy v slovenčine majú zásadne stúpavú tendenciu, kým napr. v angličtine alebo nemčine sú všetky diftongy klesavé (Lenghardt, 1977, Vaverková, 1977). Pri realizácii diftongov *ia, ie, iu, ô* sa napr. u mnohých študentov prejavuje silná tendencia rozkladať i-ové dvojhlásky do dvoch slabík a vsúvanie j (rijeka, vijem) namiesto (rieka, viem), alebo nahrádzanie dvojhlásky (uo) samohláskou ó alebo o (možem, pojdem, ósmi), namiesto (muožem, puoiďem, uosmi). Väčšina poslucháčov slovanskej proveniencie, prípadne zahraničných slavistov nedokáže

bezpečne bez cielenej prípravy identifikovať spojenia mäkkých spoluhlások *ď, ť, ň, ľ* so samohláskami a dvojhláskami typu neraz a nie raz, ďalej a diaľnica, ťažký a tiaž, ľad a liať atď. Individuálne rozdiely badať pri prenášaní ortoepických zásad východiskového jazyka do výslovnosti slovenských hlások. Aj v prípade, že existujú ekvivalenty príslušných foném, môžu byť výrazné odchýlky v ich realizácii. Tak napr. ani desať približne rovnakých slovenských a anglických vokálov nie je úplne totožných svojimi formantovými štruktúrami danými rôznym postavením jazyka na horizontálnej a vertikálnej artikulačnej osi. Príznačná je výslovnosť stredných vokálov a, e, ktoré maďarskí študenti realizujú ako zadné a a vysoké e podľa vzoru v materinskom jazyku.

Absenciu niektorých foném vo vlastnom jazyku študenti nahrádzajú inými, alebo ich nenáležite zamieňajú. Príznačná v tomto smere je realizácia korelácie h a ch (x), neschopnosť rozlíšiť slová typu chorý a horí, chodí a hodí, uhne a uchne, pričom sa fonéma h nahrádza fonémou x prevažne u Slovanov alebo naopak, v závislosti od situácie v materinskom jazyku, ale aj napr. maďarskí frekventanti namiesto x často vyslovujú h. Japonci a Číňania nemajú v svojom fonetickom aparáte l, a tak študenti tejto proveniencie ho v slovenskom kontexte často nahrádzajú hláskou r, napr. namiesto zlomiť vyslovia * zromiť, namiesto klamať * kramať, čo najmä pri existencii paronyma k príslušnému výrazu môže spôsobiť nedorozumenie hlava – hrava, vlak – vrak, plavý – pravý, tlak – drak a pod. Arabi nevedia dobre rozlíšiť samohlásky, pretože ich v arabčine nemusia písať, a tak v rovnakom slove počujú aj píšu rôzne samohlásky, napr. Mohamed, Mahmed, Muhmad. Španielom robí problémy výslovnosť labiálnych b a v, nerozlišujú medzi biť a viť, baňa a vaňa ap., u Nemcov sa zase interferencia prejavuje pri realizácii znelých a neznelých spoluhlások. Pod vplyvom návykov z materinského jazyka najmä Rakúšania uplatňujú neznelý variant, a teda bez špeciálneho nácviku zvukovej podoby ťažko počujú rozdiel medzi slovami typu odborný a odporný (otporný) dám a tam (tam), byť a piť (piť), frekventanti z anglofónnej oblasti okrem spomínaných ťažkostí majú problémy s osvojením slovenských foném, ako aj s uplatňovaním prozodických javov spisovnej slovenčiny, najmä s prízvukom a dôrazom ako intonologickými zložkami, ktoré sú v angličtine značne odlišné.

Existencia podobných javov v typologicky blízkych jazykoch predpokladá na jednej strane rýchlejšie osvojenie si inventára slovenských hlások, na druhej strane rozdiely v klasifikácii alebo realizácii fonologických variantov vytvárajú predpoklady na chybné prenášanie návykov z materinského jazyka do komunikácie v slovenčine. Ako príklad možno uviesť odlišnú klasifikáciu konsonantov *c, dz, č, ž, š,* ktoré sú v slovenčine zásadne mäkké, ale v poľštine patria medzi stvrdnuté *c, dz, cz, rz, sz*, čo sa prejavuje nežiaducou interferenciou pri výslovnosti i písaní *i/y, í/ý* v slovách s týmito fonémami. Zaznamenali sme chyby typu **všetcy, *žyvot, *šyroki, *čytať, *medzyľudské* namiesto *všetci, život, široký, čítať, medziľudské*. Opačným prípadom je používanie velárnych konsonantov *k, g,* ktoré sú v slovenčine vždy tvrdé, v poľštine a ruštine sa však môžu realizovať ako zmäkčené *k(i), g(i),* preto sa v slovenskom prejave vyskytujú ortoepické i ortografické chyby typu **ruki, *jaziki, *roki* ap. Chyby Poliakov pramenia aj v rozdielnom inventári samohlások, absencia dlhých vokálov a diftongov v poľštine má za následok ich nesprávnu výslovnosť **može* namiesto *môže (muože), *ňekedy, *ňekto* namiesto *niekedy, niekto*, alebo nerozlišujú dĺžku samohlások sluchom, v dôsledku čoho ju neoznačujú ani pri písaní **toleruju* namiesto *tolerujú, *prava* namiesto *práva, *niefajči* namiesto *nefajčí* ap.

4.4 PROZODICKÉ VLASTNOSTI

Popri dištinktívnych príznakoch, stvárňujúcich základné jednotky zvukovej sústavy jazyka (fonémy), uplatňujú sa pri komunikácii aj ďalšie zvukové javy – prozodické vlastnosti, suprasegmenty, ktoré vznikajú istým modulovaním hlasu. Tieto vlastnosti sa nerealizujú na jednotlivých fonémach, ale vnímame ich až v rámci slabiky (Sabol, 1975, s. 376). Preto je slabika považovaná za základnú jednotku súvislej reči. Artikulačný prúd, hlas sa môže stvárňovať trojako: ***časovo*** *(trvaním),* ***silovo*** *(intenzitou) a* ***tónovo*** *(frekvenciou).*

Inventár suprasegmentálnych javov spisovnej slovenčiny zahrnutý v spoločnom termíne ***intonácia*** (termín používaný v didaktike jazykov), je podľa J. Sabola (ibid., s. 387) zložitý; tieto zvukové vlastnosti

plnia viaceré funkcie, navzájom sa v texte dopĺňajú a striedajú. Dá sa pri nich vymedziť fonologicko-dištinktívna, fonologicko-delimitačná, expresívna, gramatizujúca a štylizujúca funkcia.

Na pozadí funkcií prozodických vlastností vymedzil J. Sabol (1987, s. 151 – 152) niektoré znaky fonologickej sústavy spisovného jazyka, ktoré možno využiť aj pri opise slovenčiny cudzincom. Ide o tieto črty:

- kvantita nositeľov slabičnosti sa v spisovnej slovenčine využíva ako fonologicko-dištinktívna vlastnosť. Jej regulácia rytmickým zákonom vytvára jednu z najsvojráznejších čŕt spisovnej slovenčiny;
- spisovná slovenčina potvrdzuje inkompaktibilitu voľnej kvantity a voľného prízvuku;
- viazanie slovenského prízvuku na prvú slabiku slova spôsobuje dominantnosť zostupných, decrescendových taktov v spisovnej slovenčine;
- hranica slova sa výrazne vykresľuje aj suprasegmentálnymi javmi, najmä prízvukom; ide o fonologicko-delimitačnú funkciu;
- pauza, dôraz a melódia sú dôležité gramatizujúce činitele pri výstavbe slovenskej vety;
- tempo, rytmus, intenzita hlasu a hlasový register sa uplatňujú pri montáži textu ako štylizujúce činitele, ktoré spolupracujú pri naznačovaní diferenciácie sémanticko-syntaktických mikrokompozičných i makrokompozičných zložiek textu;
- sústava prozodických javov umožňuje uplatniť aj subjektívny aspekt, expresívnu, citovú zaujatosť na výpovedi. Ide o univerzálnu intonologicko-typologickú vlastnosť reči.

Z hľadiska didaktiky slovenčiny ako cudzieho jazyka sa ako relevantné ukazujú prozodické vlastnosti – ***prozodémy***, ktoré v systéme východiskového jazyka chýbajú, alebo majú odlišný charakter. Slovenčina spoločne s češtinou patrí k monotonickým jazykom s tzv. ***voľnou kvantitou,*** ktorá má významovo rozlišovaciu schopnosť a ***viazaným prízvukom*** zvyčajne bez dištinktívneho príznaku. Kvantita a prízvuk ako svojprávne, vzájomne nezávislé javy výrazným spôsobom modelujú jednak slabiku, jednak slovo (Sabol, 1977, s. 496). Táto situácia je odlišná aj v geneticky blízkych jazykoch, napr. v poľštine sa prozodické vlastnosti neuplatňujú fonologicky, v ruštine existujúci voľný

(pohyblivý) prízvuk sa zasa podieľa na rozlišovaní významu. Fonologickú všeobecninu vzťahujúcu sa na prízvuk nazývame ***akcentéma*** a na kvantitu ***kvantitéma*** (Dolník, 1999a, s. 39).

Najvýraznejšie interlingválne kontrasty v oblasti uplatňovania suprasegmentov sa prejavujú v realizácii ***kvantity***, dlhého nositeľa slabičnosti a ***prízvuku***, ktorý síce v slovenčine nemá fonologickú platnosť, ale svojou stabilnou polohou na prvej slabike signalizuje hranice jednotlivých slov, ktoré cudzinec nevníma automaticky, spontánne, pretože obyčajne nepozná natoľko významy príslušných lexií, aby ich bezpečne mohol identifikovať v spontánnej komunikácii. Túto fonologicko-delimitačnú vlastnosť prízvuku treba využiť jednak na získanie schopnosti vnímať významovú segmentáciu textu práve výraznejším nácvikom začiatkov slov, na druhej strane treba odstraňovať primárne prozodické návyky cudzincov rušením stereotypov získaných z materinského jazyka, napr. prízvuku na penultime u študentov románskej jazykovej oblasti a u Poliakov a zároveň budovaním nových modelov osvojovania si slovného prízvuku. Na základe exaktnej analýzy komunikačného štatútu prízvuku v spisovnej slovenčine (Sabol – Zimmermann, 1994, s. 8) sa potvrdili rytmické „dispozície" slovenčiny a jej rytmicko-prozodická „tvár".

Medzi gramatizujúce prostriedky ***melodémy*** patrí ***dôraz***, čiže vetná aktualizácia prízvuku, ktorý môže vzhľadom na význam meniť svoju pozíciu vo vete, ***emfáza*** ako expresívna aktualizácia dôrazu, ***melódia*** vznikajúca tónovou moduláciou artikulačného prúdu a zmenou výšky hlasu a ***pauza***. Uvedené prostriedky, tvoriace ***vetnú intonáciu***, pôsobia vo vzájomnej symbióze a bezprostredne súvisia s aktuálnym členením výpovede na východisko a jadro. Túto vlastnosť vnímajú cudzinci ako prekážku štandardného osvojenia si slovenčiny. Známy fakt, že neutrálna štruktúra komunikačnej jednotky má dôrazové slovo na konci, môže sa však príznakovo presúvať na začiatok vety, sa v gramatikách resp. učebniciach slovenčiny pre cudzincov doteraz komplexnejšie nespomína. Preto za komunikačne najdôležitejšiu sa považuje melódia koncového vetného úseku. Rozoznávame tri druhy melódie – ***kadenciu, semikadenciu*** a ***antikadenciu*** (Sabol, 1975; Baláž, 1993; Kráľ, 2002).

Uplatnenie tónovej modality spôsobuje niektorým cudzincom problémy, najmä vtedy, ak v ich východiskových jazykoch má melódia dištinktívnu platnosť, napr. v čínštine. Skúsenosti z výučby slovenčiny ako cudzieho jazyka potvrdzujú opodstatnenosť vymedziť základné intonačné typy, schémy spisovnej slovenčiny a v konfrontácii s inými jazykmi, poukázať na komunikačnú funkciu jej prozodických vlastností. Bližšia charakteristika s príslušnými príkladmi sa uvádza v praktickej fonetickej príručke slovenčiny pre cudzincov (Pekarovičová – Žigová – Palcútová – Štefánik, 2005).

Jednu z najzložitejších kapitol metodiky sprístupňovania prozodických čŕt spisovnej slovenčiny cudzincom tvorí nepochybne správne osvojenie si kvantity a jej regulácia uplatňovaním rytmického zákona. Toto tvrdenie vychádza z jej postavenia v zvukovej stavbe slovenčiny ako univerzálneho „všadeprítomného" fenoménu. Využívaním protikladu kvantitatívnosť – nekvantitatívnosť sa „napĺňa dialektika výrazu a významu cez spätie zvukovej a morfologickej a zvukovej a lexikálnej roviny slovenčiny" (Sabol, 1975, s. 377).

Významová a formálna segmentácia slovenského komunikátu spojená s aktuálnym členením vety, ktorá sa prejavuje pohyblivým slovosledom, predstavuje pre cudzinca didakticky náročný mechanizmus osvojenia si receptívnych a produktívnych zručností. Tendencia k ***splývavej výslovnosti*** v prirodzenej komunikácii, málo výrazný slovný prízvuk, ktorý sa môže presunúť na predložku, pozícia enklitík (tvary zámen *sa, si, mi, ti, mu, jej, ma, ťa, ho, ju, nám, vám, im, nás, vás, ich,* tvary pomocného slovesa *byť,* častica *by*) a proklitík (jednoslabičné neprízvučné spojky a častice *a, aj, že, keď*) vo vete, často zabraňujú cudzincovi identifikovať jednotlivé slová a významové celky. Odklon od normy spôsobený interferenciou a individuálnymi dispozíciami môže narušiť percepciu ústneho komunikátu cudzinca. Aj napriek vhodnému výberu príslušnej lexiky a ovládaniu gramatických pravidiel, môže sa daná výpoveď prijímať ako šum. Celková analýza suprasegmentálnych javov spisovnej slovenčiny z pohľadu cudzincov poukazuje na prezentovanú *ľúbozvučnosť* slovenčiny v porovnaní s inými jazykmi (Mistrík, 1977, Pekarovičová, 2002d), ktorá sa často objavuje v odpovediach cudzincov na naše anketové otázky.

4.5 OSVOJOVANIE PROZODICKÉHO SYSTÉMU

Najčastejšie prozodické chyby sa vzťahujú na osvojovanie *kvantity*, ktorá sa v slovenčine uplatňuje fonologicky, a *prízvuku*, ktorý síce v slovenčine nemá fonologickú platnosť, ale svojou stabilnou polohou na prvej slabike hrá významnú fonologicko-delimitačnú funkciu. Keďže v poľštine sa prozodické vlastnosti neuplatňujú fonologicky (Dudášová-Krišššáková, 1999), evidujeme u poľských študentov časté problémy s identifikáciou a realizáciou kvantity v slovenčine. V ruštine zase existuje voľný (pohyblivý) prízvuk, ktorý sa podieľa na rozlišovaní významu (Fecaninová, 1977). S intenzitou ruského prízvuku súvisí aj kvantita, ktorá sa prejavuje silovým aj časovým zvýrazňovaním prízvučnej slabiky, čím sa zásadne líši od jej statusu v slovenčine. Preto u Rusov učiacich sa slovenčinu, ale aj u zahraničných rusistov je tendencia spájať tieto dve vlastnosti do príznakovej artikulácie s následným redukovaním neprízvučnej slabiky typu *domáca úloha* [do*má*c*ə*ú*l*oh*ə*æ*]*, čo je v spisovnej slovenčine neprípustné.

Rozčlenenie prízvuku a dĺžky na dve slabiky v rámci jedného slova spôsobuje cudzincom germanofónnej a romanofónnej oblasti azda najväčšie ťažkosti pri osvojovaní si prozodických osobitostí slovenčiny tým, že ich obyčajne stvárňujú spolu. Kontrast nastáva najmä pri realizácii internacionalizmov, napr. *kritika, politika, benzín, kolóna,* kde pod vplyvom východiskového jazyka prenášajú akcent na druhú (resp. poslednú) slabiku oproti jeho náležitému miestu v slovenčine na prvej slabike, teda *kritika, politika, benzín, kolóna, princípy, problém* ap. Pri nácviku a osvojovaní fonetických a prozodických vlastností slovenčiny plnia dôležitú didaktickú funkciu ***špeciálne fonetické a ortoepické cvičenia***, ktoré zahŕňajú typické vlastnosti slovenského fonologického systému a pritom zohľadňujú potenciálne ťažkosti s uplatňovaním prozódie u študujúcich z jednotlivých jazykových oblastí. Kontrastívnej prezentácii fonetického aparátu a jeho správnemu osvojeniu treba venovať pozornosť od začiatku výučby, pretože nesprávne fixovanie ortoepických návykov sa neskôr odstraňuje oveľa ťažšie. Poznanie spoločných javov, ale i fonologických kontrastov a ich prienik do iných jazykových rovín môže zefektívniť výučbu a výrazne prispieť k úspešnej komunikácii, prípadne pomôže lepšie predchádzať komunikačným poruchám.

5 GRAMATICKÝ SYSTÉM – PREZENTÁCIA A OSVOJOVANIE

Predpokladom úspešnej komunikácie cudzincov v slovenčine na štandardnej úrovni je osvojenie si potrebných gramatických znalostí a ich aplikácia pri tvorbe i percepcii prejavu. ***Gramatická kompetencia*** ako súčasť lingvistickej kompetencie má v tomto zmysle jednak funkciu *kódovaciu*, realizovanú usúvzťažnením jazykových jednotiek v rámci hierarchicky vyšších celkov a funkciu *dekódovaciu*, ktorá umožňuje chápať vzťahy a súvislosti medzi prvkami výpovede, a tak porozumieť obsahu prejavu (Hendrich et al., 1988, s. 144). Z toho vyplýva, že receptívne aj produktívne ovládanie gramatiky má svoje opodstatnenie ako dôležitý prvok na dosiahnutie stanoveného komunikačného zámeru a stáva sa integrálnou súčasťou kurzov slovenčiny ako cudzieho jazyka. Keďže gramatické učivo je dôležitým prostriedkom osvojovania si komunikatívnych zručností, nemôže sa redukovať len na nácvik izolovaných javov, prípadne na zvládnutie formálnej gramatiky, napr. deklinačných a konjugačných vzorov a príslušných spojení. Pochopenie princípov tvorenia a fungovania slov, tvarov a konštrukcií predpokladá pri prezentácii jazykových javov cudzincom popri formálno-paradigmatickom prístupe zohľadniť aj sémantické a funkčné kritérium. Vzájomné prepojenie morfologickej roviny s inými rovinami jazykového systému si vyžaduje modifikovaný prístup teoretickej i aplikovanej lingvistiky, ktorá si stanoví za cieľ sformulovať vnútrojazykové zákonitosti sprístupňovania slovenčiny cudzincom komplexnejšie a metodicky primeranejšie.

Požiadavka gramatického kompendia tvorí kľúčový problém lingvodidaktickej koncepcie slovenčiny ako cudzieho jazyka. Gramatický systém slovenčiny predstavuje pre cudzincov relatívne zložitý mechanizmus, reprezentovaný slovnými druhmi s množstvom navzájom

usúvzťažnených tvarov ako nositeľov gramatických kategórií (porov. Pekarovičová, 2005, Žigová, 2006). Príslušné gramatické tvary si nestačí len správne osvojiť v podobe poučiek a pravidiel, ale treba ich vedieť funkčne aplikovať so zreteľom na konkrétnu komunikačnú situáciu. Pri sprístupňovaní gramatického učiva cudzincom je dôležitá stratégia a postup, ktoré cudzincovi uľahčujú a zjednodušujú proces osvojovania si gramatických štruktúr a ich uplatnenie v rečovej praxi. Prvým krokom je naučiť adeptov rozlišovať základné slovné druhy, najmä substantíva a verbá, aby pochopili ich lexikálny význam a syntaktickú funkciu, najprv na úrovni minimálnej vetnej štruktúry, a to nominálnej aj verbálnej typu *Peter je študent, Peter študuje*. Do modelu sa postupne dopĺňajú ďalšie rozvíjajúce členy, ako sú adjektiváliá a okolnostné vzťahy, napr. *Nemecký študent Peter študuje druhý rok slovenský jazyk na Univerzite Komenského v Bratislave*, pričom sa kladie dôraz na syntagmatické vzťahy a ich formálne vyjadrenie – zhoda, väzba. Ďalším dôležitým krokom je správne tvorenie otázok na jednotlivé členy vety a zároveň osvojovanie si foriem reakcií jedným slovom alebo vetnou výpoveďou.

5.1 PARADIGMATICKÝ A SYNTAGMATICKÝ PRÍSTUP

Jednotlivé slovné druhy ako najvyššie jednotky morfologickej roviny jazykového systému pre potreby slovenčiny ako cudzieho jazyka nestačí však klasifikovať len na základe morfologických kritérií, ako sú ***ohybnosť – neohybnosť***. Slovné druhy predstavujú jednotu najvšeobecnejšieho, kategoriálneho lexikálneho významu slova a z neho vyplývajúcich morfologických či syntaktických vlastností. Východiskovým, a teda dominantným prvkom charakteristiky plnovýznamových slovných druhov je lexikálny význam slov patriacich do daného slovného druhu. Na tejto úrovni zovšeobecnenia sa neuplatňuje konkrétny, individuálny význam jednotlivých slov, ale ich význam kategoriálny, prípadne jeho jednotlivé špecifikácie v podobe významov subkategoriálnych (Tibenská, 2002). Sprístupňovanie slovnodruhových významov cudzincom s tým, že substantíva vyjadrujú *samostatne existujúce substancie*, adjektíva *statický príznak*, slovesá

dynamický príznak, adverbiá *okolnosti*, číslovky *kvantitu*, predložky *vzťahy nepriamych pádov*, spojky *syntagmatické a syntaktické relácie*, častice *modálne relácie* tvorí most medzi formou a významom jednotlivých lexém a zároveň integrovaný lexikálno-gramatický pohľad na vzájomné väzby stvárňovaných jazykových jednotiek.

Samostatnosť kategoriálneho lexikálneho významu substantív nachádza svoj odraz aj na ostatných rovinách jazykového systému. Medzi nezávislé nominálne gramatické kategórie patria kategória *rodu* a čísla substantív, ktoré nezávisia od iných slovných druhov, pri syntakticky viazanej kategórii *pádu* možno hovoriť o istej samostatnosti iba pri *nominatíve* ako pomenovacom páde.

Pri neplnovýznamových slovných druhoch rozhoduje funkcia, ktorú plnia v spojení s plnovýznamovými slovnými druhmi (predložky, častice) alebo pri tvorbe syntaktických jednotiek – syntagiem a viet (spojky, častice, citoslovcia). Keďže v oblasti používania neplnovýznamových slovných druhov došlo k ustálenosti ich spájateľnosti s plnovýznamovými slovami či k ustálenosti ich výskytu v istej pozícii v rámci syntaktickej konštrukcie, aj neplnovýznamové slovné druhy postupne nadobudli isté „ustálené významy v zrkadlení použitia, funkcie“ (Tibenská, ibid., s. 50).

Pre charakteristiku gramatickej stavby z pohľadu cudzinca je dôležité pripomenúť, že v slovenskej morfológii sa výraznejšie uplatnili dve základné tendencie:

- tendencia po rovnakom kmeni v celej paradigme,
- tendencia po uniformite gramatických prípon.

Ide tu o uplatňovanie ***princípu analógie***, na ktorom sa zakladá pravidelnosť jazykových štruktúr, zasahujúca všetky roviny jazyka. Integračná sila tohto princípu nie je však absolútna, prejavuje sa v jednotlivých oblastiach nerovnomerne (P. Žigo, 1999). Podstata nerovnomerného prejavu analogických tendencií v jazyku vyplýva jednak z uplatňovania systémovosti analógie, jednak z charakteru anomálií spôsobujúcich výnimky analogicky vznikajúcich štruktúrnych vzťahov (ibid., s. 21).

Tendencia systémovosti spôsobuje, že slovenský morfologický systém je vo veľkej miere pravidelný, najmä v porovnaní s inými slo-

vanskými jazykmi sa uplatňuje menej hláskoslovných zmien. Nastáva analogické vyrovnanie deklinácie životných maskulín, unifikácia rozdielov tvrdých a mäkkých vzorov (chlap a muž majú rovnaké prípony), substantíva typu *sluha* sa tiež skloňujú ako maskulína, vo feminínach typu *ruka,* (o) *ruke*, je rovnaký kmeň na rozdiel od češtiny a poľštiny, kde sa koreňová morféma palatalizuje (o) *ruce, ręce,* pádová prípona inštrumentálu sg. *-ou* sa analogicky uplatňuje vo všetkých tvaroch feminín a pl. *-mi, -ami* bez výnimky vo všetkých substantívach a adjektiváliách, plurál adjektiválií všetkých rodov má jednu paradigmu, v ktorých sú iba štyri tvary *–ých/-ich, -ým/-im, -ými/-imi*, pričom tvary nominatívu a akuzatívu sú zhodné s výnimkou maskulín životných, kde sa akuzatív zhoduje s genitívom ap.

Dlhodobá tendencia k zjednodušovaniu štruktúry a pravidelnosti paradigiem sa prejavuje v menšom počte ustálených deklinačných a konjugačných vzorov, ktoré síce z pohľadu cudzinca komplikuje existencia alternácií kvality a kvantity hlások narúšajúc tak jednotnosť systému, ale aj tak slovenčina obsahuje podstatne menej výnimiek ako niektoré slovanské jazyky (Novák, 1977, s. 392, 1984, s. 409). Poznatky o tom, že „*slovenská morfológia je pravidelná a pomerne jednoduchá*", možno podľa P. Baláža (1986, s. 38) zužitkovať pri jej opise pre cudzincov, pričom sa vo väčšej miere ako v iných jazykoch možno opierať o systém. Toto tvrdenie je čiastočne v rozpore s niektorými výsledkami výskumu deklinačných typov v súčasnej slovenčine, ktoré ukázali potrebu prehodnotiť doterajší systém. Zaradením množstva výnimiek do jedného typu sa stráca prehľadnosť. M. Sokolová (1995) navrhuje nevyhovujúci tradičný prístup ku klasifikácii substantív nahradiť novým modelom deklinačných tried a vzorov, ktorý sa opiera o výskum entropie relačných morfém J. Sabola (1976, 1977, 1980). Doterajší systém s dvanástimi resp. štrnástimi vzormi, ktoré zahŕňajú množstvo výnimiek – pri vzore *chlap* – 21, *hrdina* – 3, *dub* – 19, *stroj* – 2, *žena* – 4, *ulica* – 5, *dlaň* – 2, *kosť* – 0, *mesto* – 11, *srdce* – 3, *dievča* – 5, *vysvedčenie* – 0 variantov nevyhovuje pedagogickej praxi z hľadiska slovenčiny ako materinského jazyka a jeho zložitosť si uvedomujeme aj pri prezentácii slovenčiny cudzincom. Nový návrh deklinačných typov M. Sokolovej (1995) obsahuje 13 tried, 28 typov a 58 podtypov. Pri základnej klasifikácii do tried sa uplatňuje viacero hierarchicky usporiadaných kritérií:

- ***gramatické kritérium rodu*** (maskulína, feminína, neutrá);
- ***sémantické kritérium životnosti*** (pri maskulínach realizované zhodou akuzatívu s genitívom alebo akuzatívu s nominatívom);
- ***animálnosť*** (substantíva označujúce zvieratá s odlíšeným singulárom a plurálom);
- ***abstraktnosť*** (pri neživotných maskulínach gen. sg. *-u*).

5.2 GRAMATICKÉ KATEGÓRIE

V lingvodidaktickej teórii slovenčiny pre cudzincov sa za najkomplikovanejšie kapitoly považujú kategórie menného rodu a slovesného vidu, ktorým sa doteraz v odbornej literatúre venovala aj najväčšia pozornosť (Baláž, 1985, 1986, 1987; Mistrík, 1985; Sokolová, 2002).

K nim treba priradiť aj gramatickú kategóriu *čísla*, ale najmä syntakticky viazanú kategóriu *pádu*, ktorá slovenčinu, ako jazyk flektívneho typu, radí k jazykom náročným z hľadiska štandardného osvojenia. Rod a číslo substantív patria medzi kategórie, ktoré nezávisia od iných slovných druhov. Substantívum ich vlastní ako samostatné kategórie, na ktorých sa prejavuje istá väčšia alebo menšia prepojenosť s kategorizáciou stvárňovanej skutočnosti pri jej myšlienkovom spracúvaní.

5.2.1 Kategória menného rodu

V slovenčine sa rod pokladá za klasifikačnú kategóriu a vzťahuje sa na jazykovú formu. Zvláštnosť slovenčiny oproti iným jazykom spočíva v tom, že sa v rámci mužského rodu rozlišujú životné a neživotné substantíva, čo má rozhodujúci vplyv na distribúciu maskulín do vzorov mužského rodu, kde existujú dve paradigmy pre životné maskulína typu *chlap*, resp. typu *hrdina*, a dve paradigmy pre ostatné, neživotné maskulína typu *dub*, resp. *stroj*. Pri maskulínach prirodzený rod a lexikálny význam sú relevantné pre ich rodové zaraďovanie. P. Baláž (1985) vo svojom príspevku *K problematike menného rodu v slovenčine ako v cudzom jazyku* poukázal na to, že všetky substantíva označujúce osoby mužského pohlavia patria do triedy životných sub-

stantív mužského rodu bez ohľadu na ich formálne znaky a že prirodzený rod rozhoduje aj o rodovom zaradení domácich priezvisk, ktoré vznikli z vlastných mien alebo apelatív.

Pri určovaní rodu substantív sa ako problémové pre cudzincov javia neživotné maskulína a feminína s nulovou gramatickou príponou, pretože neexistuje formálne kritérium na jednoznačnú identifikáciu rodu. Keďže cudzincom chýba povedomie prirodzeného rodu, musia si spolu s novým slovom osvojiť, že napr. substantíva *hriadeľ, dym, plášť, sala*š, *sobáš, Paríž, nôž, kraj, vozeň*, *jav, palec, tvar, index, povraz* sú mužského rodu, kým rovnako zakončené substantíva *posteľ, zem,* púšť, myš, *stáž*, *krádež*, *koľaj, vášeň, krv, vec, tvár, prax, reťaz* patria medzi feminína. Pri substantívach ženského rodu navyše treba rozlišovať, či patria k skloňovaciemu typu dlaň alebo kosť. Hlavné kritériá na klasifikáciu uvedených substantív z hľadiska SakoCJ načrtol P. Baláž (1984, 1986, 1988), ktorý za významnú oporu pri identifikácii rodovej príslušnosti substantíva považuje slovotvornú sústavu slovenčiny. Tu sa možno oprieť najmä o derivačné formanty a ich koreláciu s relačnými morfémami typickými pre jednotlivé rody, t. j. tzv. silné zakončenia pre maskulína *-0*, pre feminína *-a* a pre neutrá *-o/e*, avšak výklad komplikuje práve inkompatibilita s morfonologickými kritériami. Práve distribúcia nulovej prípony v type *dlaň* a *kosť,* podobne ako maskulína s príponou *-a* typu *starosta, turista, kolega, sprievodca* spôsobujú cudzincovi ťažkosti pri rodovej identifikácii maskulín a feminín. Preto je potrebné pri sémantizácii substantív uvádzať menný rod a tvar genitívu sg., ktorý pôsobí ako identifikátor kategórie rodu (maskulína *-a*/*-u*, feminína *-y*/*-e*, *-i*/*-e,* neutrá *-a, -ia*). Na overenie rodovej príslušnosti osvojovaných substantív sú cudzincom potrebné polyfunkčné príručky, výkladové a prekladové slovníky, ktoré uvádzajú požadované gramatické kvalifikátory slovenčiny.

Identifikácia rodovej príslušnosti substantív pri štúdiu slovenčiny ako cudzieho jazyka na základe slovotvorných typov je užitočná vtedy, ak ide o bežné slovotvorné prípony, napr. *-an, -čan, -teľ, -ík, -ník, -ák, -ec, -ár, -áč, -iar, -án, -áň, -úň, -ot, -inec* (charakteristické pre mužský rod), *-yňa, -ka, -enka, -áreň, -ička, -ačka, -očka, -ôčka, -ica, -nica, -ina, -ovina, -ňa, -aňa, -ovňa, -osť, -ota, -ba, -oba, -eň, -izeň* (charakteristické pre ženský rod) a *-dlo, -sko, -isko, -stvo, -ko, -tko, -iatko, -ečko,*

-ivo, -ište, -ie (charakteristické pre stredný rod). Aj tu však rozhoduje schopnosť cudzinca rozlíšiť správne derivačnú príponu od pádovej / relačnej prípony, čo si tiež vyžaduje osobitný nácvik. Ostatné navrhované typy určené podľa koncovej hlásky derivačnej prípony substantíva, najmä pri neživotných maskulínach a feminínach s nulovou príponou, ako aj distribúcia substantív do deklinačných typov *dlaň* a *kosť* si vlastne žiadajú osvojovanie pamäťou, čo nie je pre učiaceho sa motivujúce (Baláž, 1985).

Aj J. Mistrík (1985) vychádza pri zaraďovaní slovenských substantív podľa rodovej príslušnosti z formálneho fonologického kritéria, ba dokonca zovšeobecňuje to, čo nemôže byť viac než oporným bodom a vyvodzuje pravidlo, podľa ktorého:

- slová, ktoré majú v G pl. príponu *-ov*, sú rodu mužského,
- slová, ktoré majú v I sg. príponu *-ou*, sú rodu ženského,
- slová, ktoré majú v N pl. príponu *-á/-ia*, sú rodu stredného.

Tieto znalosti sú z pohľadu slovenčiny ako cudzieho jazyka nefunkčné, pretože nespĺňajú metodickú postupnosť, keďže práve tie pády, ktoré by mali rozhodovať o rodovej príslušnosti substantív (G sg. a pl. sa uvádza až pri siedmej lekcii a I sg. a pl. je zaradený až do ôsmej lekcie), sú uvedené úplne na konci kurzu slovenčiny pre cudzincov. Komentár k usporiadaniu gramatického učiva je v kapitole *K metodike učebných materiálov.*

Istým paradoxom je, že sa pri výklade gramatického systému nejednoznačne vyčleňujú slovotvorné a morfologické činitele.

Jednotlivé učebnice sa teda líšia usporiadaním gramatického učiva, postupom pri uvádzaní jednotlivých pádov i argumentáciou na odhaľovanie rodovej príslušnosti substantív. Vyvodenie pravidla, podľa ktorého substantíva majúce v G pl. príponu *-ov*, sú rodu mužského, a tie, ktoré majú v I sg. príponu *-ou*, sú rodu ženského (Mistrík, 1985), nepomôže cudzincovi správne identifikovať rod, pretože sa tu počíta s rodovým vedomím používateľa, čím sa preskočí jedna etapa, a to práve tá podstatná: predtým než by mohol cudzinec skloňovať príslušné substantívum, musí presne vedieť, o aký vzor ide. Väčšina učebníc práve genitív ako dôležitý pád pre identifikáciu rodovej príslušnosti zaraďuje až na záver prezentácie deklinačného systému (Mis-

trík; Dratva; Weissová – Holíková). Genitív je v našej pedagogickej praxi tradične považovaný za náročný pád na dôkladné osvojenie zo strany cudzincov, a to najmä vzhľadom na integráciu tvarov pôvodne patriacich k rôznym kmeňovým paradigmám a s tým spojený výskyt prípony *-u* (z pôvodných u-kmeňov) aj *-a* (z pôvodných o-kmeňov) v G sg. neživotných maskulín typu *z domu, výkonu, čaju – z hotela, jazyka, stroja,* alebo feminín s nulovou príponou typu *veci,* ale *pece,* jednak so zreteľom na výskyt alternácií v pluráli pri typoch *žena, ulica, mesto, srdce*, ale aj na počet významov vyjadrovaných genitívom. Osvojovanie tvarovej variantnosti však môže zjednodušiť práve využitie analogických prípon G s A pri životných maskulínach, ktoré sú rovnaké aj pre G substantív a adjektiválií stredného rodu ***t*oho** *môj***ho** *dob***rého** *priateľ***a**, *mest***a**, *srdc***a***.* Zároveň sa pri prezentácii G sg. feminín dá poukázať na pádovú homonymiu s N pl. (*žen***y**, *ulic***e**, *kost***i**, *dlan***e***)*, ktorý si už v tejto fáze frekventanti osvojili. Na základe uvedených paralel možno zmeniť metodiku uplatňovanú pri sprístupňovaní jednotlivých pádov a frekventovaný tvar G zaradiť aspoň orientačne hneď po prezentácii N a Ak.

Osobitne si treba všimnúť rod pri prevzatých slovách, ktorý vždy nekorešponduje s inými jazykmi, napr. *program, telegram, kredit* sú maskulína, *kríza, téza, téma, etapa, banka, diagnóza, fonéma, esej, reportáž* sú feminína, kým *štádium, štúdio, kargo, euro* a skupina nesklonných substantív *kliše, matiné, resumé* sa radia k neutrám.

5.2.2 Gramatický rod a prirodzený rod

Istým didaktickým problémom je spojitosť medzi prirodzeným a gramatickým rodom prejavujúca sa symetriou a asymetriou medzi jednotlivými reprezentantmi. Vo väčšine prípadov má slovenčina na označenie živých bytostí mužského rodu k dispozícii substantíva gramatického rodu mužského a na označenie bytostí prirodzeného rodu ženského substantíva gramatického rodu ženského. Na rodovú symetriu slúžia lexikálne prostriedky označujúce heteronymné dvojice typu *muž – žena, otec – matka, syn – dcéra*, ale aj morfologické a syntaktické prostriedky najmä pri desubstantívnych adjektívach typu *cestujúci*

/ cestujúca, súťažiaci / súťažiaca, dospelý / dospelá, známy / známa, zamestnaný / zamestnaná, pričom zvyčajne pri generickom použití plní funkciu člena schopného zastúpiť oba rody maskulínum: *Všetci nezamestnaní sa hlásia na úrade práce. Cestujúci musia mať platný cestovný lístok*. Podobne ako v iných jazykoch existuje v slovenčine tzv. spoločný gramatický rod, ktorým sa mená osôb a zvierat gramatického rodu mužského a mená osôb a zvierat gramatického rodu ženského používajú na označenie samcov a samíc bez ohľadu na ich prirodzený rod, napr. *sirota, osoba, rodič, bytosť, jednotlivec, kôň, pstruh, krava*, ktoré pripúšťajú mužskú i ženskú referenciu. Funkciu rodovo nešpecifikovaných pomenovaní môžu v slovenčine plniť jednak spoločné pomenovania, majúce tvar maskulín *človek, rodič, súrodenec*, feminín *osoba, bytosť, sirota* alebo neutier *dieťa*, ale často túto funkciu podobne ako v češtine plnia tiež generické maskulína typu *rodinný príslušník, člen strany* (Čmejrková, 2003).

Najčastejším typom vyjadrovania vzťahov maskulín a feminín je prechyľovanie, keď pomenovania ženského rodu vznikajú od pomenovaní mužského rodu prechyľovaním, najčastejšie pomocou prípony *-ka* utvorených od činiteľských pomenovaní *učiteľ – učiteľka, riaditeľ – riaditeľka, hlásateľ – hlásateľka*, od nositeľov vlastností *cudzinec – cudzinka, pracovník – pracovníčka, demokrat – demokratka* alebo podľa príslušnosti *Angličanka, Ruska, Nitranka, Východniarka* a pod. Okrem toho existujú ďalšie produktívne typy tvorenia feminatív, a to pomocou prípon *-yňa* pri menách zakončených na *k, g, h svedok – svedkyňa, kolega – kolegyňa, boh – bohyňa, -kyňa* pri menách zakončených na *-ec, -ca poslanec – poslankyňa, znalec – znalkyňa, zástupca – zástupkyňa, hovorca – hovorkyňa, -ička* pri prevzatých slovách zakončených na *-g filológ – filologička, psychológ – psychologička*. K menej frekventovaným patria prípony *-ná, -ovná, -iná, -ica strýko – stryná, knieža – kňažná, kráľ – kráľovná, gazda – gazdiná, učeň – učnica, vlk – vlčica*. Problematike feminatív treba venovať osobitnú pozornosť najmä vtedy, ak sa pri tvorení vyskytnú nepravidelnosti spôsobené alternáciami *Slovák – Slovenka, Čech – Češka, druh – družka, pokladník – pokladníčka, samec – samica, chodec – chodkyňa*.

Osobitnú kapitolu v slovenčine pre cudzincov predstavuje gramatická kategória životnosti, ktorá sa uplatňuje len pri maskulínach,

podobne ako v češtine a poľštine na rozdiel od ruštiny a ukrajinčiny, kde sa vzťahuje aj na feminína a neutrá typu vižu ženščin, ovec, rebjat. Subkategoriálne sémy životnosť – neživotnosť podmieňujú pri maskulínach označujúcich živočíchov ich odlišné skloňovanie v jednotnom čísle (podľa vzoru chlap) a množnom čísle (podľa vzoru dub a stroj v závislosti od zakončenia koreňa). Životnosť sa v mužskom rode osobitne vyjadruje len v singulári *zraniť brata / priateľa, jastraba / zajaca*, kým v pluráli sa realizuje len pri osobných menách, teda *zraniť bratov / priateľov*, ale *jastraby / zajace*. Kategória životnosti mužských mien sa prejavuje zhodou gramatických prípon v G a A singuláru aj plurálu *báť sa nepriateľa / nepriateľov, ctiť si priateľa / priateľov*, ako aj zhodou D a L singuláru *darovať synovi, rozprávať o synovi*. Naproti tomu neživotné maskulína majú rovnaké tvary N a A singuláru aj plurálu: *to je dobrý program, pripravujeme nový program, stavajú sa nové byty, potrebujeme nové byty*, podobne *zajace/psy tu spia, chovať zajace/psy*. Gramatická kategória životnosti sa vzťahuje aj na všetky slovné druhy usúvzťažnené s príslušným substantívom, teda na tvary adjektív, zámen, ale i kongruetných tvarov číslovieк typu *dvaja / traja / desiati športovci*. Významová a výrazová diferenciácia gramatickej kategórie rodu má za následok jej vyčlenenie ako samostatnej kategórie, ktorá súvisí s vývinom skloňovania substantív mužského rodu na dva rody – mužský životný a mužský neživotný (Pauliny, 1981). Odlišnosti v realizácii kategórie životnosti na morfologickej rovine v porovnaní s inými slovanskými jazykmi spôsobujú nežiaducu interferenciu. Napr. pod vplyvom opačnej distribúcie prípony *-ovi* pri maskulínach v poľštine sa u poľských študentov vyskytujú chyby typu *hovoriť o prezidente, o panu Novaku, pri domovi, vďaka parlamentovi* a pod.

5.2.3 Kategória čísla

Kategória čísla slúži na tvarové a významové odlíšenie jednotliviny od viacerých jednotlivín formou ***singuláru*** (jednotné číslo) a ***plurálu*** (množné číslo). Popri existencii singulárových a plurálových paradigiem treba cudzincom vysvetliť samostatnú skupinu ***singularia tantum*** a ***pluralia tantum***. Keďže zvyčajne situácia v slovenčine neko-

rešponduje s východiskovým jazykom, vyžadujú si prípady asymetrie osobitný didaktický prístup zameraný na identifikáciu a tvorenie príslušných tvarov a na základe toho aj vyjadrovanie syntagmatických vzťahov, teda *dvere, okuliare, nohavice, peniaze sú moje*, *Tatry sú biele*. Myšlienkovým spracovaním skutočnosti je podmienená aj existencia neúplných paradigiem z hľadiska kategórie čísla v skupine abstrákt a materiálií, kde by tvorenie tvarov množného čísla odporovalo poznanej logike stvárňovanej skutočnosti. Singulár sa používa jednak na pomenovanie látok, plodín, hmôt, ktoré sa nepočítajú na kusy, napr. *zlato, drevo, voda, mäso, krmivo,* jednak sa ním pomenúvajú abstraktá na vyjadrenie činností, stavov, vlastností *spev, práca, láska, choroba, výška, pamäť, mladosť.* Množstvo látok a abstrákt sa vyjadruje neurčitými číslovkami *málo času, veľa práce* alebo substantívami *kvapka vody, kocka cukru,* niekedy sa špecifikuje význam sg. aj pl. formy *zjesť dve polievky* (dve porcie), *pamäť – pamäti* (memoáre), *dobrota – dobroty* (jedlá, lahôdky).

Pri sprostredkúvaní kategórie čísla narážame aj na problém väzby číslovieк s menami. Číslovka *jeden/ jedna/ jedno* sa viaže s nominatívom sg., teda *jeden muž, jedna žena, jedno dieťa,* ale číslovky *dva, tri, štyri* sa na rozdiel od iných slovanských jazykov viažu s nominatívom pl., teda *dvaja / traja / štyria muži, dva domy, dve ženy, dve deti. Číslovky od päť* vyššie sa viažu s genitívom pl. *desať mužov, domov, žien, detí.* Zvláštnou z pohľadu cudzincov sa javí existencia kongruentných foriem *piati / desiati muži* a syntaktické pravidlá uplatňovania obidvoch.

5.2.4 Kategória pádu

Výraznou črtou slovenčiny je ***kategória pádu***, ktorú možno ako morfologicky samostatnú kategóriu kvalifikovať len pri substantívach. Vo vzťahu k adjektívam a adjektiváliám je pád spolu s rodom a číslom kategóriou nesamostatnou, vyjadrenou vždy v zhode s nadradeným substantívom. Pád je však kategória syntakticky podmienená, pretože slúži na vyjadrovanie vzťahov substantív k iným slovám v konštrukcii – v syntagme a vo vete (Tibenská, 2002). O samostatnosti kategórie pádu substantíva možno hovoriť iba pri nominatíve, ***nominatív*** ako

pomenovací pád nevyjadruje vzťahy medzi slovami. Syntaktickou funkciou nominatívu je byť gramatickým podmetom s východiskovou pozíciou vo vete. Pri ostatných pádoch sa už prejaví syntaktická závislosť substantíva od iných slov v konštrukcii. Tu je veľmi dôležité naučiť cudzincov rozlíšiť vo vete dominantnú podmetovú pozíciu substantíva *Na Slovensku sa uskutočňuje reform**a** školstva* od formálne závislej pozície v úlohe predmetu a zároveň ich gramaticky správne vyjadriť *Slovenská vláda uskutočňuje reform**u** školstva.*

Genitív je adnominálny pád obyčajne v úlohe nezhodného atribútu *rok knihy*, vyjadruje posesívnosť *mienka rodičov, sestra Evy*, partitívnosť *mnoho ľudí, päť korún* alebo zápor *nebolo ani koruny, ani kvapky vody*. **Lokál a inštrumentál vystupujú v adverbiálnej funkcii**, primárne vyjadrujú časové a priestorové okolnosti *bývať v meste, ležať na stole, narodiť sa v januári, prednášať o jednej, parkovať pred/za domom, utekať lesom, písať perom* (nástroj), *cestovať autom* (prostriedok), *začínať 1. januárom, končiť skúškou*. V tomto prípade samostatný kategoriálny význam substantíva je oslabený, do popredia sa dostáva okolnostný význam. Okrem toho sa prejavujú predmetové väzby *rokovať o zákone, hrať na klavíri, spolupracovať s niekým, živiť sa prácou, krútiť hlavou*. Prepojenosť medzi významovou a formálnou stránkou substantíva v úlohe predmetu na pozadí významovej špecifikácie objektu ako patiensa, rezultátu, relanta, inherenta alebo sociatívu podrobnejšie analyzuje E. Tibenská (2002), ktorá hodnotí formálnu usúvzťažnenosť ako výsledok dlhodobého ustaľovania vzťahov medzi formou a významom jazykových prostriedkov, jednak vo všeobecnosti, jednak v stvárňovanej vete. Forma substantíva v úlohe objektu závisí nielen od predikátového významu slovesa, ale súvisí aj so zovšeobecneným významom použitého pádu a je podmienená špecifikáciou vetného významu substantíva v úlohe objektu. Okrem toho je stvárnenie substantíva v úlohe objektu veľmi často závislé aj od špecifikácie významu substantíva v úlohe subjektu, lebo už toto substantívum pri viacvýznamovom slovese predurčí a spresní jeho vetný význam a tiež to, či si predikát na doplnenie svojho významu vyžaduje alebo nevyžaduje objekt v istom páde.

S deklináciou substantív sa cudzinci zoznamujú jednak vertikálne v rámci jedného vzoru, kde sa predstaví celá paradigma, jednak

horizontálne po jednotlivých pádoch, pričom môžu sledovať analogické a kontrastné prípony vo všetkých rodoch. Z didaktického hľadiska sa odporúča postupovať od prezentácie jednoduchších vzorov pre neutrá (mesto, srdce) s menším množstvom nepravidelností a nie tradične začínať výkladom deklinačných typov pre životné maskulína (chlap, hrdina), kde sa uplatňuje najviac zmien a odchýlok v porovnaní s modelovým slovom. Okrem rodového kritéria sa berie do úvahy klasifikácia vzorov podľa zakončenia kmeňa na tvrdé a mäkké s vymedzením paralelných a kontrastných prípon v jednotlivých paradigmách (Dolník, 1993, s. 64 – 65). V tejto súvislosti treba poukázať na homonymiu pádových prípon v rámci jedného typu (napr. *-ovi* datív a lokál sg. životných maskulín) i v rámci celého systému, čím sa značne zúži inventár potrebných relačných morfém, napr. v tvare lokálu sg. prípona *-e* pri vzoroch *dub, žena, mesto* oproti prípone *-i* pri substantívach podľa vzoru *stroj, ulica, kosť, dlaň, pole* ap.

Pri sprostredkúvaní výrazných čŕt slovenčiny je optimálny *konfrontačný výklad príslušných gramatických kategórií* s dôrazom na tie javy, ktoré chýbajú v jazykovom povedomí cudzinca, alebo sa nezhodujú so systémom slovenčiny (Baláž, 1986, s. 32). Z tohto hľadiska P. Baláž bližšie rozoberá menný rod v slovenčine ako cudzom jazyku (1988), pričom naznačuje spôsoby identifikácie rodovej príslušnosti slovenských substantív. Na sprostredkovanie mechanizmov pravidiel tvorenia a interpretácie gramatických tvarov slovenčiny na pozadí SakoCJ odporúča P. Baláž *„preferovať pravidelné tvary pred nepravidelnými a morfologické javy opísať tak, aby sa zvýraznila ich príslušnosť do istého čiastkového systému“* (Baláž, 1986, s. 39). Preto napr. namiesto vzorov *dlaň* a *kosť* sa pre cudzincov uprednostňujú typy *lekáreň* a *možnosť* s frekventovanými príponami *-áreň* a *-osť*, ktoré patria k produktívnym príponám pri odvodzovaní pomenovaní ženského rodu. Pri opise gramatického systému cudzincom často prevláda názor, že slovenčina je *jazyk ťažký, zložitý.* K tomuto presvedčeniu neraz prispieva aj pričasté používanie pojmu *výnimka* na označenie takých javov, ktoré sa nejakou vlastnosťou líšia od základného pravidla, to znamená, že sú podmienené istou zákonitosťou a možno ich teda označiť za nepravidelné. Na rozdielny charakter používania termínov *pravidlo* a *výnimka* vo vyučovaní slovenčiny ako cudzieho jazyka poukazuje

J. Glovňa (2002), ktorý odporúča prehodnotiť tradičný prístup k opisu s množstvom výnimiek pôsobiacich na učiacich sa demotivujúco a tam, kde sa to dá, uprednostniť pojem pravidlo, zásada, zákonitosť tak v učebných materiáloch, ako i priamo vo vyučovacej praxi.

5.3 PREDLOŽKY (PREPOZÍCIE) – PREZENTÁCIA A OSVOJOVANIE

Formálne a funkčne relevantnú súčasť opisu stavby slovenčiny pre cudzincov tvoria informácie o systéme slovenských predložiek. Predložky sú gramatické slová na úrovni morfémy, ktoré vyjadrujú jednak syntagmatické vzťahy s rôznymi typmi závislosti, jednak v spojení s pádom menia rôzne okolnosti, miesto, čas, príčinu, účel, podmienku, mieru, zreteľ ap. Didaktický problém pre cudzinca predstavuje systém primárnych predložiek, ktoré sú mnohovýznamové, môžu teda vyjadrovať niekoľko vzťahov a môžu sa spájať s jedným alebo viacerými pádmi. Ich význam *„sa dá úplne poznať len z konkrétnych spojení s pádmi mien, resp. zo spojení s nadradenými slovami“* (Morfológia SJ, 1966, s. 622). Aj z hľadiska SakoCJ sa prepozície uvádzajú najmä na pozadí kategórie pádu, ktorý sa predložkou konkretizuje a významovo dopĺňa.

5.3.1 Klasifikácia predložiek

Podľa väzby s príslušným pádom rozoznávame primárne prepozície:

- **genitívne:** BEZ, DO, OD, Z (ZO), U, OKREM, ZA a zložené spod, spred, spomedzi, spoza;
- **datívne**: K(KU), PROTI (NAPROTI, OPROTI);
- **akuzatívne:** CEZ, PRE, NA, O, PO, V (VO), NAD, POD, PRED, MEDZI, ZA;
- **lokálové:** PRI, NA, O, PO, V (VO), POPRI;
- **inštrumentálové:** S (SO), NAD, POD, PRED, MEDZI, ZA.

Cudzinec však nemá schopnosť sám od seba bez príslušného predchádzajúceho výkladu o systéme a funkcii predložiek odhaľovať a rozlišovať príslušné významy priamo v kontexte. Pomôže mu komunikačný model slovenských prepozícií, ktorý vychádza primárne zo sémantiky, ale zdôvodňuje diferencované využitie v praxi a dokladá množstvom príkladov s príslušným komentárom. Rozdiely v sémantike a fungovaní predložiek v reči sa osvedčuje prezentovať v konfrontácii s východiskovým jazykom frekventantov. Pri konfrontácii predložkového systému dvoch jazykov možno postupovať dvoma smermi. Na jednej strane sa dá oprieť o tradičný lexikografický opis prepozícií, ktorý sa obyčajne uplatňuje v gramatikách a slovníkoch, na druhej strane možno uplatniť štruktúrno-systémový opis poskytujúci optimálnejší obraz o existencii a fungovaní predložiek v príslušnom jazyku. Spoločné východiská na konfrontáciu z hľadiska štruktúrno-systémového postupu, v ktorom sa identifikuje vlastný význam prepozícií (porov. E. Horák, 1989), umožňujú odhaliť v porovnávaných systémoch paralely, ale najmä rozdiely.

Na základe binárneho príznaku: vyjadrovanie kontaktu objektu$_1$ a objektu$_2$ – vyjadrovanie pozície objektu$_1$ a objektu$_2$ sa slovenské prepozície členia na:

- **kontaktové:** DO, V (VO), Z (ZO), NA, PO, CEZ, O;
- **nekontaktové / pozičné:** PO, PRI, OD, NAD, POD, PRED, ZA, K (KU), S (SO), BEZ, U, PRE + všetky sekundárne predložky.

Na základe binárnej opozície: dynamický príznak – statický príznak sa prepozície členia na:

- **dynamické / smerové:** viažu sa s pôvodne smerovými pádmi, najčastejšie s akuzatívom NA, PO, CEZ, NAD, POD, PRED, ZA datívom K (KU) a genitívom DO, OD, Z (ZO);
- **statické / miestne:** viažu sa s lokálom a inštrumentálom V (VO), NA, PRI, NAD, POD, PRED, ZA, MEDZI, O.

Smerovými prepozíciami sa okrem pohybu v priestore a čase vyjadrujú aj druhotné významy účelu, miery, účinku, príčiny a gramatická funkcia predmetu, lokálnymi sa popri statickom aspekte miesta

a času označujú adverbiálne významy spôsobu, zreteľa, podmienky a gramatická funkcia komplementu (Navrátil, 2003).

Jadro predložkového systému predstavujú kontaktové predložky, pretože tvoria takmer 60 % výskytu všetkých prepozícií v texte, zatiaľ čo pozičné zaberajú len 40 %. Tento stav prezentuje aj štruktúra kontaktových prepozícií, čo naznačuje schéma zobrazujúca vnútro objektu a povrch objektu, uskutočňovanie kontaktu, trvanie kontaktu, rušenie kontaktu s príslušnými prepozíciami (Horák, ibid., s. 173).

Príklady:

ísť do parku – byť v parku – vychádzať z parku – prechádzať cez park – prechádzať sa po parku;
položiť na lavicu – ležať na lavici – vziať z lavice – opierať sa o lavicu – posúvať po lavici.

Štruktúra pozičných prepozícií môže byť v slovenčine:

- **blízkostná:** OD, PO, PRI, POPRI
- **rovinná:** NAD, POD, PRED, ZA, ZNAD, SPOD, SPRED, PONAD, POPRED, POPOD, POZA, SPOZA
- **smerová:** K (KU)
- **sociatívna:** S/SO, BEZ, U

5.3.2 Sémantizácia predložiek

Všetky uvedené vlastnosti možno prispôsobiť okolnostiam a cielene využiť pri sprístupňovaní predložiek cudzincom.

a) Lokálny význam sa zhoduje s temporálnym významom

Prepozície vyskytujúce sa v lokálnych významoch môžu zároveň vyjadrovať temporálne vzťahy. Pritom si zväčša zachovávajú svoj pôvodný význam, napr.:

- predložka ***v*** s lokálom vyjadruje časový úsek, v medziach (vnútri) ktorého sa niečo deje *v tomto období, v januári, v pondelok*;
- predložka ***pri*** s lokálom časovú blízkosť *pri vstupe, pri riešení;*
- predložka ***pred*** s inštrumentálom signalizuje čas podľa začiatku

deja alebo časového úseku *pred otvorením seminára, pred skúškou, pred 1. januárom;*
- predložka ***do*** s genitívom ukazuje smerovanie v čase i jeho konečný bod v zmysle otázok pokiaľ?, dokiaľ?, dokedy? *do ukončenia operácie, do troch dní, do večera, do piatej;*
- predložky **od** a **z** s genitívom označujú časové východisko od rána, od jednej (hodiny), od termínu podania prihlášky, nedoplatok z minulého roka;
- predložka ***k*** s datívom vymedzuje realizáciu deja do stanoveného časového úseku *k prvému januáru, k plánovanému termínu*;
- predložka ***cez*** s akuzatívom vyjadruje čas, v priebehu ktorého sa niečo deje *cez prestávku, cez pracovnú dobu* ap.

b) Temporálny význam sa nezhoduje s lokálnym významom

Niektoré prepozície sa nezhodujú v lokálnom a temporálnom význame, napr.:
- predložka ***po*** mení svoj pôvodný význam a v temporálnej identifikácii nahrádza predložku ***za***, pričom vymedzuje úsek nasledujúci za nejakým dejom – *po ukončení privatizácie, po zasadnutí vlády;*
- predložka ***za*** s genitívom je v temporálnom význame identická s predložkou ***cez*** alebo ***počas*** – *za vojny, za vlády Márie Terézie, prejde dráhu za istý čas, meter za sekundu*;
- predložka ***o*** s lokálom sa používa na označenie časového bodu – *o ktorej hodine* a v spojení s akuzatívom označuje bod po uplynutí určitého časového intervalu – *o hodinu, o dva týždne.*

c) Kauzálne vzťahy

Pre komunikačné potreby treba inventár prepozícií rozšíriť o ďalšie relevantné významy, z hľadiska odbornej komunikácie najmä o ***kauzálne vzťahy***. V rámci kauzálnych vzťahov sa zo sémantického hľadiska vyčleňujú dva základné typy, a to ***vzťahy príčiny a účinku***, v rámci ktorých sa špecifikuje *kategória prípustky* a ***vzťahy dôvodu a dôsledku***, medzi ktoré patrí aj ***kategória podmienky a účelu / cieľa***. Kauzálne vzťahy vyjadrujú najmä:
- predložky ***od, z*** spájajúce sa s genitívom, ktoré najčastejšie označujú príčinu *od únavy nemohol spať, z technických príčin zatvorené*;

- predložka ***pre*** viažuca sa s akuzatívom je jediná prepozícia s vlastným príčinným významom vyjadrujúca kauzálnu modifikáciu dvoch objektov, a to v pozitívnom aj negatívnom zmysle *pre chorobu zatvorené, pre dážď sa zápas neuskutočnil;*
- predložka ***na*** s akuzatívom vyjadruje najčastejšie účinok alebo dôsledok *zomrel na následky zranenia*;
- predložka ***za***, ktorá sa môže spájať až s tromi pádmi, a to s akuzatívom, genitívom a inštrumentálom, vyjadruje vzťahy účinku, následku alebo dôsledku *platba za nájom, výkon za rovnakých podmienok, ísť za ministrom*, *odsúdený za bankový podvod.*

Pri sémantizácii prepozícií nestačí uplatňovať len formálnogramatické hľadisko, teda ich spájateľnosť s príslušnými pádmi, ale súčasne treba rešpektovať sémantické a pragmatické kritériá, ktoré ovplyvňujú výber príslušnej predložky v konkrétnom použití. Preto je dôležitá metodika prezentácie špecifických významov vyjadrených pomocou prepozícií. Ako príklad uvádzame prezentáciu priestorových významov predložiek so statickým príznakom, ktoré vyjadrujú *miestne významy* (na otázku kde) a s dynamickým aspektom *smerové významy* (na otázku kam, odkiaľ). Tieto významy sa najlepšie predstavujú v modeloch spolu so slovesami pohybu vyjadrujúcimi ***zaujímanie, trvanie a rušenie pozície / kontaktu***, napr.:

- ísť / prísť do objektu, na úrad / školu / pracovisko, ale aj do úradu / školy,
- byť / nachádzať sa v objekte, na úrade / na škole / na pracovisku,
- odísť / vyjsť z objektu, z úradu / školy / pracoviska.

Prakticky to znamená, že pri vysvetľovaní priestorových vzťahov nestačí len základná charakteristika významu prepozícií ***do*** (dovnútra), ***v*** (vnútri), ***na*** (na povrch / na povrchu) objektu, pretože to neplatí všeobecne bez výnimky. Situácia je zložitá najmä pri zemepisných názvoch, kde sa vo význame dovnútra vyžaduje prepozícia ***na*** napr. *ísť na Slovensko, na Oravu, na ostrov, na západ / byť na Slovensku, na Orave, na ostrove, na západe* ap., ale aj pri substantívach rozličných sémantických skupín. V ostatnom čase badať podstatný nárast lokálnych spojení s predložkou ***na***, ktoré možno azda odôvodniť transfor-

máciou rozličných inštitúcií a ich činnosťou. V prípade variantného použitia predložiek majú typy *na ústav, na ústave* v sebe aj významový odtienok účelu oproti spojeniam *do ústavu, v ústave*, ktoré sa chápu len v miestnom význame (Oravec, 1968).

Z didaktického hľadiska sa pri takomto výklade priestorových vzťahov primárne treba orientovať na prípady vyjadrované pomocou predložky ***na***, ktoré sa rozširujú o použitie s výrazmi súvisiacimi najmä s univerzitným štúdiom, napr. *prednáška, seminár, cvičenie, oddelenie, univerzita, fakulta*, *exkurzia, výskum* ap., pričom je potrebné upozorniť na diferencované použitie prepozície ***na*** v dynamickom (smerovom) význame, ktorý si vyžaduje spojenie s akuzatívom *(pôjdem na univerzitu)*, a v statickom (miestnom) význame uplatňujúcom väzbu s lokálom *(študujem na univerzite)*. Okrem toho treba odlíšiť potenciálne použitie predložky ***na*** od spojení s predložkou ***v*** a ich funkciu spresniť pomocou modelových viet, kde sa na výbere správnej prepozície spolupodieľa sémantika slovesa, napr. *idem na prednášku / študenti neboli na prednáške,* ale *v prednáške neboli tieto údaje*, *v prednáške sa pokračuje* ap.

Komplexný obraz využitia prepozície ***na*** v súčasnej komunikácii dopĺňajú ďalšie významy doložené príkladmi: temporálny – *prijať na dobu určitú,* účelový – *peniaze na štúdium, auto na predaj, návod na použitie,* predmetový – *právo na prácu,* príčinný – *reagovať na kritiku,* spôsobový – *zomlieť na jemno*, zreteľový – *chorý na srdce* viažuce sa s akuzatívom, oproti ktorým stoja lokálové konštrukcie, napr. *bilancovať na konci roka* (čas), *pobyt na stáži* (účel), *hrať na husliach* (nástroj) ap. Adverbiálne významy prepozícií sa menia podľa vecného významu podradeného slova *prísť na túru* (smer), *prísť na deň* (čas), *prísť na pomoc* (účel). V tejto súvislosti pokladáme za relevantné uvádzať príslušné slovesá so smerovým alebo miestnym významom a súčasne vychádzať aj z formálnej analógie a zo sémantickej korelácie prepozícií a prefixálnych slovies, napr. ***na****staviť* ***na*** *program,* ***na****stúpiť* ***na*** *prax,* ***na****behnúť* ***na*** *nový systém,* ***na****vigovať* ***na*** *príslušný smer* ap. Významy predložiek, ich väzba a fungovanie v praxi tvoria dôležitú zložku prezentácie SakoCJ. Proces osvojenia predložkového systému podporuje využívanie korelácií v príslušných modeloch, napr. *od rána do večera, z roka na rok, pred skúškou – na skúške – po skúške, k lekárovi – u lekára – od lekára.*

Pri prezentácii predložkového systému cudzincom treba mať na zreteli uvedené paradigmatické špecifiká a sémantické dispozície, ale aj obmedzenia jednotlivých predložiek v komunikácii a primeraným spôsobom ich sprístupňovať vzhľadom na didaktický cieľ a štádium výučby. Pretože opis systému prepozícií presahuje oblasť paradigmatickej morfológie, optimálne osvojenie predpokladá pochopenie medzirovinných súvislostí, najmä funkciu prepozícií pri konštituovaní syntagmatických vzťahov, vyjadrovaní gramatickej rekcie a fungovaní vetnej valencie.

Z hľadiska cudzinca má opodstatnenie aj zohľadnenie konfrontačného aspektu, najmä vtedy, keď sú evidentné rozdiely medzi slovenčinou a východiskovým jazykom. Úspešnosť osvojenia závisí aj od miery interlingválnej interferencie, ktorá býva vplyvom odlišnej spájateľnosti prepozícií v slovenčine v porovnaní so systémom východiskového jazyka pomerne častá. K chybám dochádza zvyčajne pri automatickom transfere prepozície, keď si používateľ neuvedomuje formálnu či významovú asymetriu predložkovej väzby daného slova so slovenčinou, napr. **platiť pre čo, *zaujímať sa pre niečo* namiesto *platiť za niečo, zaujímať sa o niečo* (pod vplyvom nemčiny), **pamätať o niečom, *telefonovať do niekoho* namiesto *pamätať na niekoho, telefonovať niekomu* (pod vplyvom poľštiny), **cestovať s čím* namiesto *cestovať čím*. Mnoho chýb pramení v nesprávnej interpretácii predmetového (objektového) významu prepozície, ktorý závisí od rekcie nadradeného slova **starať sa o kom / o čom* namiesto *starať sa o niekoho / o niečo*. Študentov treba zvlášť upozorniť na koreláciu väzby pri odvodzovaní. Ak je nadradeným slovom substantívum odvodené od slovesa, zachováva si pôvodnú, zvyčajne predložkovú väzbu aj so substantívom v úlohe atribútu: *rokovať / rokovanie o dôvere, veriť / viera vo víťazstvo, túžiť / túžba po šťastí, zháňať sa / honba za majetkom*. Predložková väzba je jadrom viacslovných pomenovaní typu *zákon o bankách, daň z príjmu, právo na prácu, odchod z funkcie, očkovanie proti nákaze*.

Na nácvik spájateľnosti predložiek s jednotlivými pádmi vypracovala M. Vajičková (1995) špeciálne gramatické cvičenia, zohľadňujúce predovšetkým formálne hľadisko. Praktickou didaktickou pomôckou je prehľad slovies a ich väzby s jednotlivými pádmi, ktoré do svojej

cvičebnice zakomponovala Ľ. Žigová (2004). Komplexný opis predložkového systému si vyžaduje príklady na diferencované použitie prepozícií v jednotlivých komunikačných sférach na vyjadrenie rozličných vzťahov, nevynímajúc ich využitie v ustálených spojeniach typu *brať na vedomie, na zodpovednosť; mať na svedomí, na zreteli; mať maslo na hlave; hlasovať podľa svojho svedomia; čo na srdci, to na jazyku; ani z voza, ani na voz; aj do koča, aj do voza; ako sa do hory volá, tak sa z hory ozýva* ap.

Pre odbornú komunikačnú sféru sú príznačné ***sekundárne prepozície***, ktoré sú vytvorené slovnodruhovou konverziou. Slovenčina má vyše dvesto sekundárnych prepozícií, a sú to:

- **substantívne** – vďaka, ohľadom, následkom, začiatkom, pomocou, na základe, v zmysle, v prospech, v dôsledku, v priebehu, v rámci;
- **konštrukcie z tvarov substantív a primárnych predložiek** – vzhľadom na, so zreteľom na, bez ohľadu na, na rozdiel od, v závislosti od, v súvislosti s, v súlade s;
- **verbálne z absolútnych prechodníkov** – začínajúc, končiac, nevynímajúc, odhliadnuc od, berúc do úvahy, vyplývajúc z ap.;
- **adverbiálne** – blízko, mimo, vrátane, neďaleko, uprostred, okolo, hore, dolu.

Väčšina sekundárnych predložiek sa spája s genitívom, len niektoré sa spájajú s datívom *vďaka, kvôli, napriek, voči, v ústrety* komu / čomu.

5.4 SLOVESÁ (VERBÁ) – PREZENTÁCIA A OSVOJOVANIE

Slovesá (verbá) pomenúvajú dynamické príznaky. Majú rozhodujúcu vetotvornú a komunikačnú funkciu, a preto im treba pri výučbe venovať osobitnú pozornosť. Na základe významu sa slovenské slovesá rozdeľujú na **neplnovýznamové** (synsyntagmatické), ktoré môžu byť **sponové** *(byť, mať),* fázové *(začať, prestať),* **modálne** *(môcť, chcieť),* **limitné** *(ísť, mať)* a **plnovýznamové** slovesá (Sokolová,1993). Neplnovýznamové nie sú schopné tvoriť samostatne syntaktický prísudok, nemajú vlastnú intenciu ani valenciu, ktorú preberajú od plnovýznamových slovies.

Prvým krokom v procese osvojovania je schopnosť identifikovať slovesá podľa formálnych znakov, predovšetkým vedieť rozpoznať základné slovesné tvary, a to ***tvary prézentu*** a ***infinitív***. Istou výhodou je, že v slovenčine na rozdiel od češtiny existuje len jedna infinitívna morféma ***-ť*** (volať, robiť, chcieť, pliesť). Konjugácia pravidelných slovies zvyčajne nespôsobuje cudzincom väčšie ťažkosti, keď pochopia funkciu relačných morfém, ktoré sú v slovenčine pre jednotlivé osoby v porovnaní s češtinou jednotné ***-m, -š -0, -me, -te, -ú (u)/ -ia (a)***. Za dištinktívne sa považujú formy prézenta – 1. osoba sg. a 3. osoba pl., ktoré sa zvyčajne uvádzajú pri sémantizácii nových slovies. Ako problém sa javí disproporcia tematickej morfémy prézentného a infinitívneho kmeňa, čo má za následok nesprávne konjugačné prípony, napr. pri type *kupovať *kupovam, kupovaš...,* namiesto správnych *kupujem, kupuješ,* pri type *česať *česám, česáš...,* namiesto *češem*, *češeš,* kde nastáva kombinovaná konsonanticko-vokalická alternácia *s/š, a/e*. Z praxe vidieť, že najviac problémov majú frekventanti s osvojením si nepravidelných slovies, pre ktoré sú charakteristické početné alternácie.

5.4.1 Klasifikácia slovesných typov

Klasifikácia slovenských slovies do štrnástich vzorov, ako ju predstavuje Morfológia slovenského jazyka (1966) a ďalšie gramatiky, sa pre potreby výučby cudzincov zdá pomerne zložitá. Na to upozornil už P. Baláž (1986), ktorý analyzoval prístupy slovenských lingvistov k tejto klasifikácii a stotožňuje sa s pokusom R. A. Rothsteina (1983), že pre didaktické účely je potrebné zjednodušiť tradičný systém. Podľa tvorenia tvarov v prézente Rothstein odporúča klasifikáciu slovesných vzorov do štyroch skupín:

1. robiť (robím, robia), vidieť (vidím, vidia), kričať (kričím, kričia);
2. mať (mám, majú), rozumieť (rozumiem, rozumejú);
3. plakať (plačem, plačú), pracovať (pracujem, pracujú), piť (pijem, pijú), žať (žnem, žnú) a variant chudnúť (chudnem, chudnú);
4. trieť (triem, trú), hynúť (hyniem, hynú), brať (beriem, berú) a variant niesť (nesiem, nesú).

Nepravidelné slovesá zaraďuje do dvoch skupín. Prvú skupinu tvoria slovesá so systematickými nepravidelnosťami, do druhej skupiny patria jednotlivé slovesá, ktoré majú osobitné časovanie, napr. *byť, ísť, jesť, stať sa*. Integrácia typov s odlišnou tematickou morfémou v neurčitku rob*i*ť, vid*ie*ť, kričať a spoločnou tematickou morfémou ***í*** v tvaroch prítomného času *robím, vidím, kričím* do jednej skupiny, ako uvádza Rothstein, môže byť z pohľadu cudzinca efektívna iba vtedy, ak rozozná a pochopí rozdiely medzi tvarmi tvorenými z prítomníkového a neurčitkového kmeňa. A to nie je také jednoduché, pretože najväčšie ťažkosti cudzincom spôsobuje práve formálna inkompatibilita slovies v infinitíve a ich odlišné časovanie v prézente a préterite (*kričať – kričím, kričal som; plakať – plačem, plakal som; pracovať – pracujem, pracoval som; žať – žnem, žal som; piť – pijem, pil som; vidieť – vidím, videl som, chudnúť – chudnem, chudol som* ap.). V uvedenej klasifikácii sa do jedného typu dostali verbá *mať* a *rozumieť,* teda slovesá s rozdielnym časovaním, ktoré treba osobitne vyčleniť. Ešte výraznejšie sa nesúlad prejavuje pri nepravidelných slovesách, keď sa obidve formy jedného slovesa navzájom líšia a pritom môžu byť veľmi podobné s tvarmi iného slovesa, napr. *vedieť – viem, vedia, vedel som* oproti *viesť – vediem, vedú, viedol som*. Medzi problémové slovesá možno zaradiť spravidla typy, v ktorých sa realizujú nekorelované vokalicko-konsonantické alternácie, predovšetkým typ *česať – češem, češú, vládať – vládze, vládzu, prijať – prijmem, prijmú, začať – začnem, začnú, brať – beriem, berú, niesť – nesiem – nesú, môcť – môžem, môžu, poslať – pošlem*, *pošlú,* ale aj paronymné dvojice, ktoré sú síce formálne podobné, ale patria k rozdielnym konjugačným typom *kričať – kričím, kričia* oproti *kráčať – kráčam, kráčajú, žať – žnem, žnú* oproti *žuť – žujem, žujú* alebo *žiť – žijem, žijú* ap.

Ukazuje sa, že spoločným meradlom efektívnosti osvojovania slovenských slovies cudzincami je predovšetkým vyhovujúca metodika výberu reprezentatívnych konjugačných vzorov, ktoré odhalia podstatu systémovosti tvorenia slovesných tvarov a poslúžia ako pomôcka pri zaraďovaní slovies do jednotlivých typov a pri odvodzovaní príslušných tvarov. Preto pri prezentácii konjugačných typov sa spolu s frekvenčným kritériom výskytu zdôrazňuje systémovosť a pravidelnosť tvarových prípon (Baláž, 1986). Tieto kritériá uplatnili aj autorky

gramatických cvičení pre cudzincov M. Vajičková (1996, 2004) a Ľ. Žigová (2000, 2004, 2006). Cvičenia sú usporiadané tak, aby bolo možné uvedomovať si príslušnosť slovies k jednotlivým slovesným typom. Distribúcia slovies nie je rovnomerná ani z hľadiska produktívnosti. Medzi najproduktívnejšie typy patrí vzor ***pracovať***, ktorý zahŕňa frekventované slovesá domáceho pôvodu ako napr. *obsahovať, predstavovať, ukazovať, určovať* apod. a početnú otvorenú skupinu slovies s internacionálnym základom ako *definovať, klasifikovať, determinovať, produkovať, resetovať*, veľmi produktívnym je vzor ***chytať*** vlastný domácim slovesám, ktoré majú bohatý derivačný potenciál tvorenia perfektív a sekundárnych imperfektív, a vzor ***robiť*** so širokou škálou derivačných sufixov a prefixov tvoriacich vidové dvojice.

Aj pri slovesách treba cudzincov zvlášť upozorniť na prepojenie morfologickej a fonologickej roviny, čo sa prejavuje jednak uplatňovaním alternácií pri tvorení slovesných tvarov, jednak neutralizáciou kvantity, keď po dlhej slabike nastáva krátenie tematickej morfémy *volám – čítam, pýtam, umývam, lietam; mením – mienim, krútim, vrátim, cítim* alebo relačnej morfémy *nesú – píšu, vládnu,* nie však vo všetkých typoch. K porušeniu rytmického zákona dochádza v tvaroch 3. os. sg. v type *robiť – mienia, krútia, súdia* alebo pri tvorení odvodených slovies *chválievať, zmúdrieť.*

5.4.2 Kategória slovesného vidu

Osobitným didakticky náročným postupom je sprístupnenie ***kategórie slovesného vidu*** (aspektu), ktorý predstavuje najmä pre frekventantov neslovanskej proveniencie jednu z najzložitejších kapitol slovenskej gramatiky, tak z hľadiska identifikácie aspektu a tvorenia vidových dvojíc či jednovidových slovies, ako aj ich fungovania v komunikácii. Na úskalia opisu a sémantizácie tejto kategórie z pohľadu slovenčiny ako cudzieho jazyka upozorňuje v osobitnej štúdii P. Baláž (1985) so zvláštnym zreteľom na metodický postup „*pri utváraní povedomia vidu u cudzinca*“, najmä Neslovana (Baláž, ibid., s. 38).

S modelmi tvorenia vidových dvojíc a ich používaním v praxi sa študenti zoznamujú postupne, avšak o existencii tejto kategórie

v slovenčine sa dozvedajú od začiatku výučby. Za východiskové tvary z hľadiska didaktiky SakoCJ sa považujú imperfektívne slovesá označované ako neutrálne, nepríznakové, existujúce aj v materinskom jazyku cudzinca Neslovana, ku ktorým sa uvádzajú perfektívne protiklady, samozrejme len vtedy, ak ich možno utvoriť. Pri prezentácii slovesného vidu sa treba preto primárne zamerať na rozlíšenie tvarov dokonavých slovies s vymedzením lexikálno-sémantických prostriedkov typických pre perfektivizáciu. Ide najmä o využitie všeobecných významov, ako je *rezultatívnosť, momentnosť, jednorazovosť deja* na identifikáciu dokonavosti oproti príznakom *trvania, opakovanosti, modálnosti, dynamickosti*, ktoré sú typické pre imperfektíva. Možno zjednodušene povedať, že imperfektíva evokujú dej ako film, kým perfektíva rezultát deja fotografiu (Sokolová, 2002, s. 81). P. Baláž (1985) uvádza kritériá klasifikácie modelov perfektivizácie a imperfektivizácie, a to vzhľadom na tvorenie predponových a nepredponových vidových dvojíc. Z hľadiska SakoCJ pokladá P. Baláž (ibid., s. 50 – 51) za irelevantné, či sa dvojice typu *variť – uvariť,* resp. *vyrobiť – vyrábať* interpretujú ako čisto vidové (teda gramatické) alebo ako lexikálne, podstatné je, „*či oba členy dvojice majú vo východiskovom jazyku ten istý ekvivalent alebo dva rozličné ekvivalenty*". Tento fakt by sa mal odzrkadliť aj pri tvorbe slovníkov pre cudzincov, kde oba členy vidového páru by mali v slovníku vystupovať ako osobitné lexémy, teda slov. *padnúť, padať* – nem. *fallen,* angl. *to fall,* franc. *tomber*, čo by sa malo uplatňovať najmä pri slovníkoch s cudzojazyčným heslom.

K rozšíreniu pomôcok o slovesnom vide pri vyučovaní slovenčiny ako cudzieho jazyka výrazne prispela M. Sokolová (2002), ktorá vypracovala prehľadné kritériá na identifikovanie nedokonavých a dokonavých podôb slovenských slovies na základe morfematickej analýzy. Analýzou sa potvrdilo, že:

a) morfémová štruktúra je dôležitým ukazovateľom aspektuálnosti,
b) aspekt v slovenčine úzko súvisí so sémantikou slovesa, čo pomáha pri objasňovaní príčin existencie jednovidových slovies, a to imperfektív tantum a perfektív tantum,
c) vidové dvojice existujú v menšom počte, než sa zvyčajne predpokladá.

Signálom na rozlíšenie obidvoch typov slúžia vlastnosti uvedené v tabuľke (Sokolová, 2002, s. 75).

Imperfektíva	**Perfektíva**
Trvajúce **časovo neohraničené** (nelimitatívnosť, nekomplexnosť, nerezultatívnosť) **pluralita** viaceré deje, resp. ich opakovanosť súčasnosť snaha dosiahnuť výsledok dej ako film možnosť tvoriť všetky časové formy kompatibilita s fázovými slovesami činné prítomné príčastie	Netrvajúce **časovo ohraničené** (limitatívnosť, komplexnosť, rezultatívnosť) **singulárnosť** jeden dej predčasnosť výsledok deja dej ako fotografia nemožnosť tvoriť prézent inkompatibilita s fázovými slovesami činné minulé príčastie

5.5 SYNTAGMATIKA A VETA

Prehľad o gramatickej stavbe jazyka dopĺňajú informácie o syntagmatike a stavbe slovenskej vety. S tým súvisí členenie slovných druhov na ***autosémantické*** a ***synsémantické*** a ich syntaktická funkcia. K základným zručnostiam patrí tvorenie syntagiem (koordinácie, determinácie a predikácie) a spôsoby vyjadrenia vzťahov medzi spájanými slovami (zhoda, väzba, primkýnanie), ktoré si frekventanti osvojujú od začiatku výučby prakticky v komunikačných modeloch. To znamená, že spolu so substantívom sa postupne predstavia všetky potenciálne adjektiváliá a numeráliá napr. *to je ten jeden môj nový dom, ten môj nový profesor, tá jedna moja nová kniha, to moje nové auto*, mám ten *jeden môj nový dom, toho jedného môjho nového profesora, tú jednu moju novú knihu, to jedno moje nové auto* ap. Cieľom horizontálnej prezentácie gramatických kategórií je zdôrazniť paralelné tvarotvorné prípony, formu vyjadrovania gramatickej zhody, a zároveň syntaktické pozície týchto tvarov vo vete.

Základným vetným typom v slovenčine je ***dvojčlenná veta*** postavená na vzťahu podmetu a prísudku, pričom podmet nemusí byť vždy explicitne vyjadrený, ako napr. v nemčine alebo angličtine. Preto cudzinci z týchto jazykových oblastí často nadmerne používajú v komunikácii osobné zámená *ja hovorím, ty rozumieš*. Slovenčina v porovnaní s inými jazykmi má väčší počet bezsubjektových štruktúr a vetných ekvivalentov typu *prší; oziaba ma; je teplo;* predikatívny inštrumentál, ktorý konkuruje predikatívnemu nominatívu *je prezident / je prezidentom,* špecifiká pri vyjadrovaní slovesného rodu. Čo sa týka pasívnych konštrukcií, slovenčina uprednostňuje tvar reflexívneho pasíva *Dnes sa rokuje o novele ústavy* oproti obmedzenému používaniu opisného pasíva *Dnes je prerokúvaná novela ústavy,* ktoré alternujú s typmi predikátu v aktívnom tvare s neosobným alebo nevyjadreným subjektom so slovesom v 3. os. pl. *Dnes rokujú o novele ústavy.* a 1. os. pl. *Dnes rokujeme o novele ústavy.*

5.5.1 Morfosyntaktický prístup

Rozlíšenie podmetovej a prísudkovej časti, ako aj určenie vzájomného vzťahu medzi nominálnou a verbálnou frázou tvorí jadro ***syntaktickej kompetencie***. Z hľadiska budovania štandardnej schopnosti tvoriť syntagmy a vety je dôležité vedieť, ako navzájom súvisia jednotky morfologického a syntaktického podsystému, ktoré gramatické kategórie majú dominantné postavenie a ktoré sú syntakticky podmienené, ako aj to, čo ovplyvňuje zmenu ich charakteru. Treba tiež registrovať, ako sa v syntaktickej rovine prejavuje lexikálne obsadenie vetných pozícií. Na vyjadrovanie vzťahov v syntagme a vo vete slúži v prvom rade pád, ktorý s výnimkou nominatívu odráža vzťahy medzi slovami a konštrukciami. Podľa E. Tibenskej (2002, s. 52) práve samostatnosť lexikálneho významu substantíva podmieňuje jeho samostatnosť aj na syntaktickej rovine jazykového systému. Prejavuje sa v tom, že primárnou syntaktickou funkciou substantíva vo vete je jeho funkcia východiskovej, podmetovej substancie, ktorej sa formálne (a často aj významovo) pripisuje istý dynamický príznak. V tejto koncepcii je ***podmet východiskovou syntaktickou pozíciou vo vete***, ktorá sa pre-

javí vo formálnej závislosti slovesa v prísudku od tohto substantíva ako zhoda ***v osobe, čísle*** a pri tvaroch minulého času aj ***v mennom rode*** (ibid. s. 52). Keďže iba jedno substantívum môže mať vo vete východiskovú, dominantnú podmetovú pozíciu, druhý účastník a ďalší účastníci stvárňovanej situácie musia vo vete nadobudnúť pozíciu formálne závislú. Ide o ***pozíciu substantíva v úlohe predmetu***, ktorý z významového hľadiska sa označuje ako ***objekt***. Forma substantíva v úlohe objektu závisí nielen od predikátového významu slovesa (ako sa to traduje v lingvistickej literatúre – Kačala, 1989; Sokolová, 1993), „ale súvisí aj so zovšeobecneným významom použitého pádu a je podmienená špecifikáciou vetného významu substantíva v úlohe objektu. Okrem toho je stvárnenie substantíva v úlohe objektu veľmi často závislé aj od špecifikácie významu substantíva v úlohe subjektu, lebo už toto substantívum pri viacvýznamovom slovese predurčí a spresní jeho vetný význam a tiež to, či si predikát na doplnenie svojho významu vyžaduje alebo nevyžaduje objekt v istom páde“ (Tibenská, 2002, s. 53).

Brat študuje. – Brat študuje medicínu.
Môj starší brat študuje medicínu na Univerzite Komenského v Bratislave.

Kým v prvej vete sa predikátom vyjadruje aktívny proces subjektu so špecifikáciou procesora, *brat študuje* s významom teda *nepracuje*, druhý typ *brat študuje* ***medicínu*** je tvorený aj obligátnym objektovým participantom v akuzatíve. Vetný typ možno doplniť fakultatívnymi atributívnymi a adverbiálnymi participantmi. V derivovanej vetnej štruktúre môže táto objektová špecifikácia nadobudnúť aj pozíciu podmetu ***Medicína*** *sa u nás študuje na Univerzite Komenského.* Práve tieto typy predstavujú jeden z hlavných problémov z pohľadu slovenčiny ako cudzieho jazyka.

5.5.2 Vetné modely

Veta ako komplexná gramaticky a sémanticky organizovaná báza slúži na prenášanie uceleného komunikačného obsahu. Predstavu-

je schému, abstraktný model, podľa ktorého možno vytvoriť mnoho konkrétnych viet (výpovedí). Pod ***vetným modelom*** treba chápať ***iba kombinácie syntaktických vzťahov medzi ich členmi vety*** (aktantmi) bez zreteľa na ich lexikálne obsadenie (Oravec – Bajzíková, 1986, s. 46). Počet výpovedí je obmedzený lexikálnym významom predikátu, jeho intenčnou hodnotou alebo vidom a sémantikou dosadzovaných slov.

Špecifikácia vetných modelov je spojená s derivačnými mechanizmami a procesmi, čo umožňuje najmä ***spájateľnosť slovesa vo funkcii predikátu***. Ide hlavne o slovesá v aktívnom tvare, ktoré sú v protiklade s paralelnými pasívnymi konštrukciami. Ich charakter závisí od formálnogramatických a sémantických vlastností slovesa v úlohe predikátu a jeho valenčných schopností nazývaných ***valenčný potenciál*** (VP). Predikáty sa triedia podľa počtu valencií, valenčných pozícií, ktorým je jeho VP (Daneš – Hlavsa, 1987, s. 48). Úplný VP je príznačný pre predikáty s určitými tvarmi aktívnych slovies, pri pasívnych a nominálnych tvaroch je VP predikátov redukovaný. Dokladajú to aj nasledujúce vety:

Odborníci opravujú autá.
Opravujeme autá.
Tu sa opravujú autá.
Oprava (áut).
Autá sú opravené.

Tieto typy sú vo vzájomnom synonymnom aj derivačnom vzťahu. Vetné typy v slovenčine sa delia podľa týchto základných kritérií:

- rozčlenenosť vetného jadra (jednočlenné – dvojčlenné),
- pôvodnosť – nepôvodnosť/ derivovanosť (základné – odvodené),
- záväznosť – potenciálnosť (obligatórne – fakultatívne aktanty),
- agentnosť – deagentnosť (agentné – deagentné).
- miera, rozsah výskytu v komunikačných sférach (univerzálne – špeciálne).

Vetné modely tvoria v jazyku systém a medzi nimi existujú vzájomné vzťahy. Ide hlavne o derivačné a transformačné vzťahy a reali-

záciu protikladu agentnosť / deagentnosť. Sprostredkovať cudzincom všetky kritériá, na základe ktorých vznikajú komunikačne relevantné a gramaticky správne vety, je úlohou veľmi náročnou. Táto schopnosť sa buduje postupne a vyžaduje si systémový prístup a metodicky premyslený postup. Informácie o základných typoch sa viažu k samému začiatku výučby, keď sa gramatické javy a lexika podávajú vo vetných miništruktúrach s dôrazom na vzájomné hierarchicky usporiadané vzťahy medzi jednotlivými členmi vyjadrené rozličnými formami závislosti.

V nasledujúcom prehľade uvádzame zovšeobecnený výber základných vetných modelov relevantných z pohľadu SakoCJ.

1. model S_{nom} – VF – $S_{ak/gen/dat/lok/instr(+prep)}$

je najfrekventovanejší gramatický vetný typ; zakladajú ho predikáty podmetovo-predmetových slovies. Predmet môže byť v rozličných predložkových a bezpredložkových pádoch. Do tejto skupiny patria základné slovesá zmyslového vnímania ako *čítať, počúvať, pozerať,* skupina determinatív *určovať, charakterizovať, riešiť, počítať*, pričom sa môžu vyskytovať v statickom i dynamickom význame, napr.:

Mechanika skúma vlastnosti hmoty.
Poslucháči odpovedajú na otázky.
Úspech závisí od talentu.
Syn neverí otcovi.

2. model S_{nom} – VFcop + $S_{nom/instr}$

nominálny typ so sponovo-menným predikátom zloženým zo sponového slovesa *byť, stať sa* a *substantíva v nominatíve* alebo *inštrumentáli.* Obsahové jadro predikátu označuje stav, funkciu, zaradenie predmetu alebo javu do istej skupiny:

Kov je konštrukčný materiál.
Otec je lekár.
Bunka je základná jednotka organizmu.

Inštrumentálom možno vyjadriť nadobudnutú vlastnosť:
Slovensko je / sa stalo členom Európskej únie.
Priateľ je / sa stal veľvyslancom.

alebo prechodný stav, krátkodobé pôsobenie:
Môj otec bol lekárom v Afrike.
Som lektorkou slovenského jazyka v zahraničí.

Inštrumentál sa používa tiež vtedy, ak sa subjekt hodnotí predikátom:

Otec je milovníkom krásnej literatúry.
Pes je domácim priateľom.
Vzdelanie je najlepšou investíciou.

3. model S_{nom} - VFcop + $ADJ_{nom/instr}$

nominálny typ so sponovo-menným predikátom, pričom mennú časť tvorí adjektívum, ktoré môže byť v nominatíve pri slovese *byť* a v inštrumentáli po spone *stať sa*. Tieto typy vyjadrujú trvalú, získanú alebo prechodnú vlastnosť nositeľa deja.

Kov je vodivý. Kov sa stal vodivým.
Naša univerzita je najstaršia na Slovensku.
Náš výrobok sa stal svetoznámym.

Sem patrí aj modifikovaný typ *Fajčiť je zakázané.* V úlohe podmetu je infinitív.

4a) model S_{ak} – $VF_{1.os.pl}$ – $S_{gen/dat/ak/lok/instr(+prep)}$

predstavujú dvojčlenné vety s nerealizovaným / nulovým gramatickým podmetom. Na predpokladaný gramatický podmet vety sa poukazuje iba tvarom osobného slovesa v prísudku. Obsah viet má všeobecnú platnosť, predpokladá sa gramatický podmet vety ako agens deja. Všeobecná platnosť však spôsobuje, že do tejto vetnej schémy

gramatický podmet nemožno doplniť. Hovoríme teda o nulovom gramatickom podmete alebo všeobecnom podmete. Tento model sa najčastejšie vyskytuje v učebných alebo popularizačných textoch a používa sa v bežnej školskej praxi pri vysvetľovaní, definovaní pojmov. Zdôrazňuje sa ním didaktický charakter a je prostriedkom na vyjadrenie komunikatívnosti k prezentovanému predmetu alebo javu.

Dynamické príznaky pomenúvame slovesami.
Silu vypočítame podľa vzorca F = m . a.
Objem meriame v metroch kubických.
Daňovú politiku realizujeme pomocou ekonomických nástrojov.

4b) model $S_{adv\ urc}$ – $VF_{3.os.pl}$ – $S_{gen/dat/ak/lok/instr(+prep)}$

modifikovaný model s predikátom v tvare 3. os. pl. sa vyskytuje vtedy, ak je agens deja (t. j. osoby vykonávajúce predmetnú činnosť) dostatočne jasný z obligatórneho participanta gramatickej štruktúry vety a príslovkového určenia:

Informácie pre turistov poskytujú na internete. (pracovníci cestovného ruchu)
Z rokovania stiahli vládny návrh zákona. (poslanci)
S akciami obchodujú v stredisku cenných papierov. (akcionári)
V noci namerali kritické hodnoty. (meteorológovia)

4c) model S_{nom} – VF_{refl} – $S_{gen/dat/ak/lok/instr(+prep)}$

reflexívne transformáty fungujú paralelne s predchádzajúcimi typmi. Častejšie sa však vyskytujú vo vyššom náučnom štýle, vo vedeckých textoch, odborných príručkách, kde sa zdôrazňuje neosobnosť (deagentnosť), všeobecná platnosť. Vo funkcii predikátu vystupujú reflexívnopasívne tvary podmetovo-predmetových slovies v neosobnom tvare (3. os. sg., 3. os. pl.). Len tie sa môžu transformovať na pasívum, pričom dochádza k zmene pozície predmetovo stvárnenej substancie. To znamená, že predmet vyjadrený akuzatívom v predchádzajúcom type sa dostáva do pozície gramatického podmetu ako pa-

tiens deja a je formálne vyjadrený nominatívnym tvarom. V prípade, že dané substantívum je ženského rodu s príponou *-a*, je táto zmena formálne vyjadrená osobitnou pádovou morfémou, t. j. *sil**a** sa vypočíta, daňov**á** politik**a** sa uskutočňuje* oproti *sil**u** vypočítame, daňov**ú** politik**u** uskutočňujeme*. To je základný rozdiel medzi vetnými typmi s reflexívnopasívnymi tvarmi v predikáte a typmi s nerealizovaným gramatickým podmetom, ktorý má dôležitú diferenciačnú funkciu z hľadiska didaktiky SakoCJ.

Dynamické príznaky sa pomenúvajú slovesami.
Sila sa vypočíta podľa/zo vzorca F = m . a.
Objem sa meria v metroch kubických.
Daňová politika sa realizuje pomocou ekonomických nástrojov.
Informácie pre turistov sa poskytujú na internete.
S akciami sa obchoduje v stredisku cenných papierov.

4d) model S_{nom} – VF PAS – $S_{gen/dat/ak/lok/instr(+prep)}$

jadro tvorí predikát so slovesom v pasívnom tvare zložený z určitého tvaru slovesa byť a trpného príčastia plnovýznamového, najčastejšie podmetovo-predmetového slovesa. Ide o participiálny transformát alebo opisné pasívum. Tieto typy sú synonymné s typmi so zvratným pasívom a oba treba chápať ako dva varianty jedného modelu. Sú typické pre odborné komunikáty vedeckého štýlu.

Podstatné meno je určované atribútom.
Daňová politika je realizovaná pomocou ekonomických nástrojov.
Informácie pre turistov sú poskytované na internete.
Z rokovania bol stiahnutý vládny návrh zákona.
V noci boli namerané kritické hodnoty.

Vo vetných modeloch s tvarmi opisného pasíva sa substantívum z pôvodnej úlohy podmetu v nominatíve zvyčajne dostáva do závislej pozície adverbiálneho určenia, najčastejšie vyjadrenej inštrumentálom – ***Atribút** určuje podstatné meno*. ***Látková premena** podmieňuje život organizmu*. (podmet v nominatíve) oproti *Podstatné meno*

je určované ***atribútom****. Život organizmu je podmieňovaný* ***látkovou premenou****.* (adverbiálne určenie v inštrumentáli) – a presúva sa za sloveso.

5. model S_{nom} – VF_{cop} + PERF PART – (S_{instr})

Osobitnú skupinu tvoria modely so stavovým perfektom alebo ***rezultatívnou konštrukciou***, ktoré treba odlíšiť od reflexívnych a participiálnych transformátov. Za rozhodujúce kritérium podľa M. Sokolovej (1993, s. 49) treba považovať ich sémantickú štruktúru. Základným významom týchto konštrukcií je vyjadrenie stavu ako výsledku predchádzajúceho procesu alebo ako výsledku diania.

Banky sú zatvorené.
Výrobky sú zmrazené.
Metódy sú vyskúšané.
Podmienky boli splnené.

Poznávanie vetných štruktúr a ich nácvik má výrazný dosah pre praktické osvojovanie si cudzieho jazyka, pre jeho využívanie v komunikácii. Preto aj ich opis v gramatike slovenčiny ako cudzieho jazyka má v celkovom opise syntaktických štruktúr významné postavenie (Darovec, 2002). Pri opise jazykových štruktúr sa uplatňuje formálnosyntaktický aj sémantický prístup a postupuje sa jednak od formy k významu, jednak od významu k forme. To znamená, že každému gramatickému vetnému typu sa priraďuje množina sémantických vetných typov, ktoré sa príslušným gramatickým typom vyjadrujú a zároveň sa ku každému sémantickému typu priraďuje gramatický typ (gramatické typy), ktorým sa daný sémantický typ vyjadruje.

5.5.3 Slovosled

Zložitým fenoménom organizácie vetnej stavby z pohľadu cudzinca je ***slovosled***, teda poradie členov v syntagme a vete a z hľadiska výstavby textu aj ***vetosled***. Slovosled v slovenčine je síce podobne bu-

dovaný ako v mnohých európskych jazykoch, bezpríznakové poradie je *podmet – prísudok – predmet*, ale má svoje osobitosti, najmä ako prostriedok na vyjadrenie významovej usúvzťažnenosti medzi členmi syntagmy. Slovosled sa môže využiť ako:

1. gramatický činiteľ 2. významový činiteľ 3. rytmický činiteľ.

Slovosled ako gramatický faktor slúži najmä v *atributívnej pozícii*. Zhodný atribút stojí v slovenčine pred substantívom, ktoré bližšie určuje *dobrá kniha*, *veselý muž, krvný tlak*. Slovosled je obrátený, keď je na rozvíjajúcom slove zvláštny dôraz *vlasť moja, hory naše,* ak ide o ustálené spojenie *Matica slovenská* alebo v odborných názvoch prevzatých z latinčiny *mačka domáca, jedľa biela, chlorid sodný.* Podobne substantívum v nepriamom páde, ktoré sa stane nezhodným atribútom, je vždy v pozícii za nadradeným substantívom *rok knihy, pôsobenie sily, cesta mestom,* alebo ak ide o rozvitý atribút *katedra slovenského jazyka, Jazykovedný ústav Slovenskej akadémie vied, zákon na ochranu spotrebiteľa.*

Téza, že slovosled v slovenčine je ľubovoľný, ešte neznamená, že jeho osvojenie cudzincom nespôsobuje ťažkosti. Aj keď zmena slovosledu v princípe nemení gramatickú konfiguráciu vety, sú isté obmedzenia, ktoré pre cudzincov nie sú samozrejmosťou a treba im venovať pri nácviku pozornosť. Slovosled sa v závislosti od kontextu využíva ako ***prostriedok aktuálneho vetného členenia***, ako ***významový faktor***. Výpovede typu – *Dnes cestujeme na dovolenku. – Na dovolenku cestujeme dnes. – Na dovolenku dnes necestujeme.* – sú formálne / gramaticky rovnaké, avšak z hľadiska významovej štruktúry sa líšia tým, že stará, známa informácia – ***téma*** (východisko) stojí na začiatku vety a nová informácia – ***réma*** (jadro) na konci vety.

Veľa precvičovania si vyžaduje najmä postavenie príkloniek, jednoslabičných slov, ktoré z rytmických dôvodov majú vo vete ustálené miesto tak, že stoja vždy po prvom slove, ktoré ide po prestávke v reči (Mistrík, 1994). Je to na začiatku vety alebo po logickej či gramatickej pauze. Ide o krátke tvary zámen (ma, ti, jej, sa, si), časticu (by) či tvary sponového slovesa byť (som, si, sme, ste) pri tvaroch indikatívu a préterita, špeciálne pri zvratných slovesách. Keďže ide o zmenu po-

zície týchto segmentov / morfém vo výpovediach, je potrebné ho z pohľadu SakoCJ zvlášť tematizovať. Vo vetách s reflexívnym slovesom:

*Učím **sa** slovenčinu. Umývam **sa.** Umývam **si** ruky. Umyl som **sa**. Umyl si **si** ruky?* tvar reflexívneho zámena stojí za slovesným tvarom aj za vyjadrenou sponou, teda na 2. pozícii. Na túto pozíciu sa tvar zámena premiestňuje vtedy, ak sa veta začína iným slovom alebo pri inverznom tvorení otázky:

*Kde / Kedy / Prečo **sa** učíš slovenčinu? Učíš **sa** každý deň?*
*Kde **si** umývaš ruky? Umývaš **si** ruky?*

V týchto prípadoch sa reflexívne zámeno ***sa, si*** dostáva pred slovesný tvar, teda opäť na druhú pozíciu, v préterite sa anticipuje spolu s osobným tvarom sponového slovesa:

*Prečo si **sa** neučil? Dnes som **sa** neumýval. Čo si **si** myslel?*

Pri kondicionáli sa na druhú pozíciu presúva častica *by.*
*Čo **by** si mi povedal? Povedal **by** som ti pravdu.*

Z hľadiska poradia pádov je na prvom mieste datívny a potom akuzatívny tvar: *Kúpim **ti to** dnes. Tu **vám ich** odovzdám.*

Uvedené typy najmä pre neprehľadnú distribúciu morfém a tvarov podobne ako v prípade *Čo si si dal?* keď prvé *si* označuje tvar slovesa byť a druhé *si* je tvar reflexívneho zámena reflexívneho slovesa, treba cudzincom vysvetliť na pozadí morfosyntaktickej štruktúry, aby pochopili formu, význam a pozíciu jednotlivých segmentov.

5.5.4 Negácia

Komunikačne dôležitou operáciou sa javí ***vetný*** a ***členský zápor.*** Záporné tvary slovies či adjektív typu ***ne****hovorím,* ***ne****moderný* zvyčajne cudzinci zvládnu bez väčších ťažkostí, typickou chybou je zamieňanie záporovej častice ***ne-*** a ***nie*** pri tvaroch pomocného slovesa byť *nie som bol* namiesto *nebol som,* jednak pri tvorení tvarov, jednak pri

dekódovaní počutej formy. Osobitným problémom je existencia gramatikalizovaného dvojitého záporu typu *nikto / nič nepovedal*, *nikoho som nevidel, s nikým nikdy nespolupracoval,* kde je záporné sloveso i vetný člen (SSJ, Syntax, 1986, s. 57). Tu využíva slovenčina rovnaké prostriedky ako iné slovanské jazyky, avšak zásadne sa tým líši napr. od nemčiny a angličtiny, a preto pri osvojovaní pôsobí medzijazyková interferencia a vyskytujú sa chyby typu **nikto povedal, *nič som počul.*

6 LEXIKÁLNY SYSTÉM – PREZENTÁCIA A OSVOJOVANIE

Jedným z hlavných predpokladov úspešnej komunikácie je znalosť príslušnej lexikálnej / slovnej zásoby. Pri opise lexikálnej zásoby vychádzame z dominantného postavenia slova so zreteľom na jeho nominačnú a komunikačnú funkciu. Slovnú zásobu však netvorí súhrn slov, ale súhrn pomenovaní a ustálených spojení rozličného typu, ktoré vystupujú vo vzájomných vzťahoch (Horecký, 1989, s. 19). V tejto súvislosti vzniká napätie medzi nominačnou a komunikačnou funkciou pomenovaní, ktoré sa najvýraznejšie prejavuje zastúpením substantív a slovies v aktívnom tvare. Slová ako jednotky lexikálnej roviny slúžia na pomenovanie substancií, vlastností a príznakov predmetov a javov. Prezentácia a osvojovanie slovnej zásoby predstavuje z hľadiska didaktiky cudzích jazykov dominantnú zložku. Pritom treba brať na vedomie tak formálnu stránku, teda výraz, prejavujúci sa v akustickej a grafickej realizácii lexém, ako aj ich obsahovú stránku, teda význam. Jazyky sa navzájom odlišujú nielen formálne, ale aj významom jednotlivých slov: angl. room, slov. miestnosť, izba; slov. správa, angl. management, administration, government;, information / news, report. Lingvistika rozlišuje rozličné významové kreácie slovnej zásoby, ktorými sa vyjadruje vzájomný vzťah jednotlivých slov, ako aj vzťah k realite (svetu); tieto sémantické dimenzie odrážajú asociatívne prepojenie slov v pamäti (G. Storch, 1999, s. 55 – 56):

- **referenčná dimenzia** – sa vzťahuje na primerané použitie jazykového znaku so zreteľom na mimojazykovú realitu, ktorá nemusí byť zhodná s jeho obsahom, napr. ak pozdrav dobré ráno! je použitý v slovenčine na označenie ranného času do ôsmej hodiny, vtedy primerane referuje o realite, v poľštine mu zodpovedá len ekvivalent dzień dobry;

- **syntagmatická dimenzia** – označuje vzájomné vzťahy, má syntaktický a sémantický aspekt. Syntaktický aspekt sa vzťahuje napr. na valenciu slovies, t. j. schopnosť viazať ďalšie obligatórne alebo fakultatívne členy: čítať si vyžaduje dve doplnenia, jedno v nominatíve (on / ona, muž / žena) a jedno v akuzatíve (román, knihu).
- **paradigmatická dimenzia** – predstavuje vzťah k alternatívnym jazykovým znakom. Paradigmatické slovné polia sa konštituujú zo sémanticky vzájomne spojených slov, napr. sémantické pole BUDOVA: zámok, dom, vila, chata... na báze vzájomných sémantických vzťahov synonymie (hora – les), subordinácie (budova – dom), antonymie (starý – nový);
- **konotatívna dimenzia** – zahŕňa individuálne, skupinové alebo kultúrne podmienené aspekty slov, konštituujúce asociačné polia – asociogramy, napr. k bývať: dom, vila, mesto, dedina; vlastný, prenajatý, drahý, lacný, svetlý, tmavý, pohodlný, moderný;
- **kontrastívna dimenzia** – zameraná na rozdiely v lexike východiskového a cieľového jazyka, veľmi dôležitá pre správne osvojenie slov a predchádzanie interferencii, najmä medzi blízkymi jazykmi, napr. slov. dedina vo význame obec zodpovedá poľ. wieś, kým dziedzina v poľštine označuje v slovenčine významy oblasť, odbor, sféra (Pančíková, 2007).

6.1 SPÁJATEĽNOSŤ SLOV A ŠTRUKTÚRA POMENOVANÍ

Didakticky relevantnú zložku prezentácie slovenskej lexiky cudzincom predstavuje spájateľnosť slov a jazyková štruktúra pomenovaní. Na pozadí lexikálnosémantickej syntagmatiky sa skúma a) *lexikálnosémantický aspekt syntagiem*, b) *spájateľnosť slov*, c) *syntéza ich významov* a d) *vzájomné pôsobenie usúvzťažnených slov* (porov. Dolník, 2003c). Podľa štruktúry sa rozlišujú ***jednoslovné a viacslovné pomenovania.*** Jednoslovné pomenovania tvoria odborné výrazy, napr. *atóm, veta, práca, epika, integrál,* ale aj všeobecné mená (apelatíva) slúžiace ako názvy predmetov a javov bežného života napr. *nôž, plášť, stena, bunka* alebo abstraktné pojmy *model, princíp, bod, integrácia* a pod. tvoriace skupinu tzv. ***kategoriálnych slov***, ktoré môžu byť jad-

rom viacslovných názvov typu *vetný model, právny princíp, hmotný bod, európska integrácia*. Základným typom viacslovných pomenovaní v terminologických sústavách sú ***združené pomenovania*** označované aj ako ***lexikalizované spojenia,*** ku ktorým patria nominálne alebo verbonominálne spojenia s rozličným stupňom ustálenosti (Jarošová, 2000).

Prvú podskupinu združených pomenovaní tvoria ***adjektívno-substantívne spojenia*** (typ A + S), zvyčajne dvojslovné, v ktorých je nositeľom príznaku prídavné meno, vystupujúce vo funkcii zhodného prívlastku v ľavostrannej pozícii, napr. *krvný tlak, morfologické kategórie, hospodársky mechanizmus* ap. Tieto termíny sa môžu rozvíjať pomocou ďalších prívlastkov, ktoré vyjadrujú nové príznaky a spresňujú význam – *vysoký* krvný tlak, *nominálne* morfologické kategórie, *trhový* hospodársky mechanizmus. V niektorých odboroch (chemická a biologická nomenklatúra) však existuje atypické postavenie zhodného prívlastku v slovenčine za substantívom typu *kyselina sírová, orol skalný, repík lekársky,* kde je postpozícia adjektíva záväzná.

Do druhej podskupiny patria ***menné spojenia so substantívom vo funkcii nezhodného atribútu*** (typ S + S), ktoré stoja na pravej strane za pomenovacím základom a najčastejšie býva v tvare genitívu, ale nezriedka aj v iných pádoch. Takto sa pomenúvajú typické pojmy sústavy veličín a jednotiek merania – *jednotka prúdu, plocha kruhu, hustota kvapaliny, index lomu svetla, výška steny valca* alebo pojmy z rôznych komunikačných sfér *daň z obratu, pôžička na dom, úhrada za elektrinu* ap. V uvedených prípadoch ide o terminologické pomenovania, ktoré nemožno voľne pretransformovať na spojenia so zhodným prívlastkom bez zmeny významu. Kongruentné a nekongruentné typy nemajú vždy totožný význam, napr. termín *jednotka sily* sa nedá jednoducho nahradiť spojením **silová jednotka.* Transpozícia je možná v neterminologických spojeniach typu: *silové pôsobenie – pôsobenie sily, ekonomická reforma – reforma ekonomiky.* V súčasnosti vznikajú termíny z domácich zdrojov *daňový poradca, pridaná hodnota,* a neobmedzene spájaním domácich a grécko-latinských prvkov *platobná bilancia, podniková sféra,* čím vznikajú hybridné pomenovania, ako aj termíny utvorené s prefixom alebo poloprefixom *medziúver, ekobalenie, infolinka, Poľnobanka,* alebo v súčasnosti frekventované typy

Tatra banka, kde sa z reklamných dôvodov pomenovanie vysúva pred všeobecné označenie inštitúcie (Horecký, 1997).

Charakteristickým znakom odbornej komunikačnej sféry je vysoká frekvencia nezhodných atribútov, často viacstupňových, ktorými sa presnejšie vyjadrujú vzťahy a vzájomná závislosť medzi príslušnými pojmami typu *príprava reformy verejnej správy, tvorba cenovej stratégie podniku, klasifikácia gramatických kategórií slovies* atď. Využívanie substantívnych prívlastkov podporuje tendenciu k nominálnemu vyjadrovaniu, čím sa text stáva informačne hustým, nasýteným, a preto náročným na vnímanie. Jazyková štruktúra viacslovných termínov v konfrontácii s inými systémami tvorí didakticky relevantnú zložku prezentácie príslušnej odbornej lexiky. Podľa gramatickej závislosti sa v slovenčine rozlišuje štvoraká štruktúra (Masár, 1991, s. 80):

a. lineárna bezpredložková,
b. lineárna predložková,
c. nelineárna bezpredložková,
d. nelineárna predložková.

Štruktúra viacslovných termínov

lineárna		nelineárna	
bezpredložková	predložková	bezpredložková	predložková
verejná správa majetku obce	*právo na zdravé životné prostredie*	*predaj dlhopisov FNM občanom Slovenska*	*kupón na nákup tovaru v hodnote 100 eur*

Osobitnú skupinu tvoria ***verbonominálne spojenia*** (typ V + S) s kategoriálnym slovesom ako *podať odvolanie, sťažnosť; otvoriť – účet, konto; spísať – protokol, zápisnicu* ap., pri ktorých ide o verbalizáciu abstrákt pomocou slovies so všeobecnou sémantikou *uzavrieť – zmluvu, dohodu, prímerie; rozviazať – zmluvu, pracovný pomer* slúžiacich na vyjadrenie subkategoriálnych príznakov s arbitrárnym, niekedy ťažko zdôvodniteľným výberom príslušného slovesa, napr. *trestný čin, krádež – spáchať,* ale *vlámanie, prepad – uskutočniť* (Jarošová, 2000).

Popri uvedených typoch sa v slovenskej terminológii vyskytujú aj adverbiálno-verbálne názvy (typ Adv + V) typické najmä pre právnu komunikáciu napr. *súdne / trestne stíhať; verejne obhájiť / vyhlásiť*, pričom niektoré z nich sú ustálené aj v modifikovanej podobe s príslovkou v postpozícii *konať protiprávne; postupovať legislatívne, odročiť (rokovanie) na neurčito, založiť (spis) ad acta* ap.

6.2 UNIVERBIZÁCIA A MULTIVERBIZÁCIA

Kategoriálne slová a kategoriálne komponenty slúžia ako nositele súčasnej dynamiky v jazyku prejavujúcej sa tendenciou k ***univerbizácii*** alebo ***multiverbizácii*** rečového prejavu. ***Univerbizované štruktúry*** sú typické predovšetkým pre hovorový štýl, kde sa uplatňuje ***princíp jazykovej ekonómie***, ale čoraz častejšie sa vyskytujú v odbornej sfére, najmä v ústnych komunikátoch ako súčasť skupiny tzv. *profesionalizmov* (Mlacek, 1999). Produktívne sú deriváty utvorené pomocou prípon *-ák/-iak, -ár/-iar, -ka, -ovka, -ky*, napr. *zdvihák – zdvíhacie zariadenie, receptár – kniha / relácia receptov, národniar – člen národnej strany, tlačovka – tlačová beseda, kreditka – kreditná karta, akciovka – akciová spoločnosť, eseročka – s. r. o. spoločnosť s ručením obmedzeným* alebo pomenovania utvorené zo skratiek proprií, napr. *VÚB (Všeobecná úverová banka) vubka, SOI (Slovenská obchodná inšpekcia) soika,* alebo *účastník SAS (Studia Academica Slovaca) sasista / sasistka* ap.

Na druhej strane sa do súčasnej odbornej komunikácie premietajú ***multiverbizačné postupy***, ktorými sa spresňujú významy terminologických a neterminologických spojení s rozličným stupňom ustálenosti. Ich základom je kategoriálne sloveso typu *dať najavo – prejaviť, uviesť do súladu – zosúladiť, vykonať kontrolu – skontrolovať, podať dôkazy – dokázať* alebo kategoriálne substantívum typu *podnikateľské subjekty – podnikatelia, odborná verejnosť – odborníci, pracovná sila – pracovník* ap., ktoré slúžia na vyjadrovanie synonymie jednoslovných a viacslovných pomenovaní alebo ako prostriedok na eliptické použitie v reči *vysoká škola – vysoká, veľké pivo – veľké, generálny riaditeľ – generálny, materská dovolená – materská.* K nim možno priradiť aj

celú škálu adverbializovaných a propozicionalizovaných spojení typu *v závislosti od, v súvislosti s, v priebehu s, v súlade s, so zreteľom na, vzhľadom na, odhliadnuc od,* ktoré sú súčasťou vetných modelov vyjadrujúcich rozličné vzťahy frekventovaných v odbornej komunikácii.

6.3 ROZVÍJANIE LEXIKÁLNEJ ZÁSOBY

Rozvíjanie lexikálnej zásoby závisí od nových pomenúvacích a vyjadrovacích potrieb komunikantov, ktoré zrkadlia základné derivačné postupy: *tvorenie* nových jednotiek, *pretváranie* či inováciu jestvujúcich lexém a *preberanie výrazov* z iných jazykov (Dolník, 2003c). Popri základnom nominačnom type rozoznáva J. Horecký (2001, s. 72) štyri transnominačné typy obohacovania slovnej zásoby, ktoré sa v lexike uplatňujú rozličným spôsobom. Sú to tieto typy:

1. transformácia,
2. transpozícia,
3. transferácia,
4. translácia.

1. **Transformácia** základných pomenovaní predstavuje tieto postupy:
   - ***derivácia / odvodzovanie*** – analógiou derivatémy *predávať – predajca, hovoriť – hovorca;* ***prefixáciou***, a to bez zmeny významu derivatémy od *volať* (telefonovať) ***za****volať,* ***pre****volať,* ***do****volať sa* (niekomu) alebo s významovým posunom ***pred****volať* (niekoho na úrad), ***vy****volať* (hádku, škandál), ***od****volať* (z funkcie), ***do****volať sa* (pravdy)*;* ***sufixáciou*** s bohatou škálou nominálnych a verbálnych sufixov *pois****tiť****, pois****tenie****, pois****tený****, pois****tné*** (poplatok za poistenie; suma vyplatená za poistnú udalosť), *pois****tka****, pois****tná*** (udalosť), *pois****tenec*** / *pois****tenka****, pois****tenecký****, pois****ťovňa****, pois****ťovníctvo,*** *pois****ťovať****, pois****ťovací*** (agent), ***pri****poistiť sa* (priplatiť si k základnému poisteniu);
   - **kompozícia / skladanie** – z domácich zdrojov národohospodársky, verejnoprávny, právomoc; kombináciou domácich a prevzatých slov, čím vznikajú hybridné pomenovania *euro-*

obal, hypobanka, konkurencieschopný; Česko-Slovensko (Česko-slovensko);

- **rozvíjanie, extenzia, redukcia, konverzia** – tvorenie viacslovných pomenovaní *akademická obec, legislatívna rada vlády, zákon o ochrane osobných údajov, informačný zákon*; **multiverbizáciou** *podnikatelia = podnikateľské subjekty, kontrolovať = vykonávať kontrolu, dotácie – dotačný systém*; **univerbizáciou** *akciová spoločnosť = akciovka, SMS správa = esemeska*; **slovnodruhovou konverziou** *odstúpiť – odstúpenie, vyjadriť vďaku* (subst.) *vďaka rozhodnutiu* (prepozícia);

2. **Transpozíciou** sa označuje vznik nových pomenovaní prenášaním významu na základe metaforických a metonymických vzťahov – *európska architektúra, balík služieb, podvyživená ekonomika, špinavé peniaze*;
3. **Transferácia** je preberanie výpožičiek, pomenovaní z iných jazykov – *benefit, komodita, certifikát, portfólio, euroagenda, acquis communautaire, komisár, ombudsman, evalvácia*;
4. **Translácia** znamená doslovný preklad, kalkovaním z iných jazykov – *daňová reforma* (tax reform), *hrubý domáci produkt – HDP* (Gross Domestic Product), *Organizácia pre hospodársku spoluprácu a rozvoj* (Organisation for Economic Cooperation and Development – OECD), *samospráva* (self-development), *sociálne zabezpečenie* (social security), *partnerstvo za mier* (Partnership for peace), *open society* (otvorená spoločnosť).

6.4 INTERNACIONALIZÁCIA A EUROPEIZÁCIA

Pri špecifikácii procesu vzájomných interlingválnych vplyvov možno hovoriť o ***interferencii, transferencii*** a ***integrácii***, ktoré majú za následok *prenášanie* cudzojazyčných prvkov v reči, ich *prenikanie* do preberajúceho systému a napokon *asimiláciu* v preberajúcom systéme (Orgoňová, 1998). Pri procese integrácie cudzojazyčných prvkov do slovenskej terminológie ide jednak o preberanie komplexných lexém, jednak o preberanie nižších jednotiek, najmä slovotvorných formantov, ktoré sa v slovenčine viac-menej adaptovali a vytvárajú rozličné

typy analogickej derivácie, napr. *-ingové tvary* z angličtiny možno nahradiť v slovenčine slovesnými substantívami na *-nie: dubbing – dabovanie, monitoring – monitorovanie* alebo príponou *-stvo* v označeniach odborov ľudskej činnosti, napr. *yachting – jachtárstvo*, *engineering – inžiniering – inžinierstvo* (Horecký, 1994), alebo konkurencia internacionálnych a domácich sufixov *-ácia /-ovanie: devalvácia – devalvovanie, propagácia – propagovanie* alebo sufixov *-ita /-ívnosť – kreativita – kreatívnosť*, *multikulturalita – multikultúrnosť* (Buzássyová, 2000) ap.

Sprístupňovanie prevzatých lexém cudzincom, ich formálna a významová adaptácia v slovenčine predstavuje osobitný didaktický problém, ktorému sa treba venovať najmä z hľadiska medzijazykovej interferencie.

6.5 SYMETRIA A ASYMETRIA PRI PREBERANÍ LEXÉM

Transformačný proces sprevádzajú početné sociálne a ekonomické reformy, pričom nové, resp. staronové termíny sa stávajú súčasťou odbornej komunikácie. Pri preberaní nových pomenovaní je dôležitá výrazová aj významová stránka termínu. Prevzaté jednoslovné a viacslovné termíny musia spĺňať kritériá jazykovej adekvátnosti, komunikačnej efektívnosti a pragmatickej funkčnosti. Dodržiavanie uvedených predpokladov sa vyžaduje najmä pri sémantickej asymetrii medzi východiskovým a cieľovým jazykom. Ide o prípady, keď popri prevzatých výrazoch existujú aj domáce pomenovania, ktoré si navzájom konkurujú. Napr. lexéma ***karta*** (card, Karte) ako súčasť obvyklých spojení *zdravotná karta* v súčasnosti výrazne rozširuje svoje sémantické pole *identifikačná / registračná / kreditná / zelená karta* konkuruje tradičnému onomaziologickému základu ***preukaz*** (card, *Ausweis*) v kongruentných spojeniach typu *osobný / občiansky / vodičský / zdravotný preukaz* alebo adnominálnym spojeniam s nezhodným atribútom *preukaz poistenca / zamestnanca.* V uvedených prípadoch ide niekedy o vzťah synonymie *identifikačná karta = identifikačný preukaz* alebo polysémie, keď jednotlivé semémy nemožno používať zamieňavo *zdravotná karta* (záznam o zdravotnom stave pacienta) – *zdravotný preukaz* (doklad poistenca o zdravotnom poistení).

Typickým príkladom sémantickej asymetrie je dnes veľmi frekventovaný výraz ***certifikát*** *(certificate,* nem. *Zertifikat / Zeugnis / Urkunde),* pre ktorý má slovenčina niekoľko pomenovaní, a to *osvedčenie, vysvedčenie, potvrdenie, diplom, listina, list* ako súčasť viacslovného termínu *rodný / sobášny list* alebo *list vlastníctva*. Použitie uvedených výrazov a odvodenín *certifikácia – potvrdzovanie, potvrdenie, certifikačný,* ako aj hovorových variantov *certifikovať, certifikovanie* je sémanticky diferencované a závisí od charakteru alebo funkcie úradného dokumentu. V ostatnom čase vplyvom rastúcej internacionalizácie prevláda tendencia presadzovať polysémický výraz *certifikát*, a to nielen na označovanie spôsobilosti / osvedčenia, ale aj rozličných potvrdení, napríklad o absolvovaní nejakého kurzu.

Pohyb v sémantickej hodnote termínu smerom k rozšíreniu pôvodného významu výstižne ilustruje adjektívny termín ***verejný*** – public, öffentlich v nasledujúcich spojeniach: *verejná správa* (public administration, öffentliche Verwaltung), *verejná súťaž* (open competition, Wettbewerb), *verejné financie, výdavky* (public finance, expenditure / spending), ekvivalentom pre *open market* je v slovenčine *voľný trh,* ale *open society* prekladáme ako *otvorená spoločnosť.* Inovačné tendencie sa prejavujú v sémantickej adaptácii pomenovaní:

ombudsman → verejný ochranca práv, public relations → styk s verejnosťou, pohyb zaznamenala špecifikácia termínu *verejnoprávny* (öffentlich-rechtlich) rozhlas, televízia, ako aj spojenia *verejná služba* (public service) pôvodne 1. zariadenie poskytujúce službu; v súčasnosti aj 2. úloha a právne postavenie vo verejnom záujme (napr. učitelia). Na označenie polície v bývalom režime sa používalo spojenie *verejná bezpečnosť*, ktoré nahradil výraz polícia.

Z hľadiska slovenčiny ako cudzieho jazyka treba osobitnú pozornosť venovať prípadom polysémie a homonymie, ktoré nemusia byť totožné so situáciou vo východiskovom jazyku. Ako príklad divergentnej asymetrie možno uviesť slovenskú lexiu ***správa,*** ktorej v angličtine zodpovedá päť samostatných lexií: ***správa***[1] 1. (management) vedenie, riadenie, *účasť na správe podniku* 2. (administration) orgán, inštitúcia, administratíva, *verejná správa* 3. (government) spravovanie, starostlivosť *domová správa, vláda;*

správa[2] 1. (information, news) oznámenie, informácia, večerné správy, správy STV; 2. (report) referovanie, správa o činnosti, záverečná správa, správa komisie.

Príkladom opačnej asymetrie môže byť anglický polysémický výraz *term*, majúci v slovenčine bohatú škálu synoným súvisiacich s dvoma základnými významami lexie ***termín***[1] časové vymedzenie ako *lehota, doba, funkčné obdobie, čas;* ***termín***[2] pomenovanie pojmu, *odborný názov, výraz;* lexia *terms* navyše označuje aj podmienky, okolnosti, pomery, náležitosti *zmluvné podmienky* (terms of contract), *platobné podmienky* (terms of payment).

Integrácia medzinárodných termínov do sústav jednotlivých jazykov prebieha napriek istým zhodám diferencovane, a nie všetky názvy sa v každom jazyku rovnako udomácnili. Aj medzi slovanskými jazykmi existuje množstvo asymetrií pri vyjadrovaní istých významov domácou alebo internacionálnou lexémou, podmienených rozdielnymi kultúrnymi tradíciami (Buzássyová, 1997). Príkladom dezintegrácie je transferácia termínov ***constitution***, ***succsess, opinion, exam / examination, decision, guarantee***, ***computer***, ktorým v slovenčine a češtine zodpovedajú domáce termíny *ústava, úspech – úspěch, názor / mienka / posudok – názor / mínění / posudek, skúška / vyšetrovanie – zkouška, rozhodnutie – rozhodnutí, záruka – záruka, počítač* na rozdiel od poľštiny, kde sa uvedené lexémy kalkujú *konstytucja*, *sukces, opinia, egzamin, decyzja, gwarancja, komputer.* Ako príklady slovensko-slovanskej asymetrie v opačnom smere možno uviesť ***faculty, subject***, existujúce v slovenčine a češtine ako kalky *fakulta, subjekt* (medzinárodného práva), pre ktoré má poľština domáce ekvivalenty *wydzial, podmiót* (prawa międzynarodowego).

Ani výrazy z ekonomickej sféry nie sú vždy ekvivalentné. Napríklad anglický ekonomický termín *budget* sa v poľštine úplne udomácnil *budžet*, *budżetowy*, kým v slovenčine a češtine sa používajú výlučne domáce slová *rozpočet* a *rozpočtový*, v nemčine sa *budget* ujal popri domácom termíne *Haushalt*, rovnako ako v ruštine koexistujú *bjudžet* i *rasčot.* Asymetria na osi *domáce – cudzie* sa prejavuje aj v miere integrovania internacionalizmov, konkurujúcich v slovenčine a češtine často domácim pomenovaniam typu *kredit – úver / úvěr, va-*

luta – mena / měna, *konto – účet*, ktoré si poľština z vlastných zdrojov nevytvorila a používa výlučne internacionalizmy *kredyt, waluta, konto*. V ruštine síce koexistujú popri domácich pomenovaniach *počítač* ako *vyčisliteľnaja mašina, sčotnik* alebo *účet* ako *sčot*, ale v súčasnej ruskej odbornej komunikácii sa uprednostňujú internacionalizmy *kompjuter, kredit, vaľuta*.

Interlingválne paralely sa vzťahujú najmä na súčasný proces preberania a používania sémantických výpožičiek vytváraním *neosémantizmov*, najčastejšie anglosémantizmov typu *líder* strany, *prezident* akciovej spoločnosti / nadácie, obchodný / životný *partner,* ktoré sa udomácňujú vo všetkých slovanských jazykoch. Za primárne pri používaní internacionalizmov považujeme schopnosť cudzincov identifikovať prevzaté výrazy aj po gramatickej a pravopisnej adaptácii *manager – manažér, leader – líder, image – imidž, coach – kouč*, preto sa tejto stránke obohacovania slovnej zásoby slovenčiny treba osobitne venovať.

6.6 DYNAMICKÉ TENDENCIE

Dynamické procesy v odbornej sfére charakterizujú tieto tendencie:

1. sústavné dopĺňanie terminológie novými termínmi ako dôsledok transformácie a vývinu jednotlivých odborov – *euroagenda, ombudsman, laparoskopia, elektronická pošta*;
2. spresňovanie termínov, ktoré prináša zmeny obsahu pojmu pri nezmenenom výraze *verejný*, ako aj zmeny vo výrazovej stránke termínu, a to bez zmeny pojmu *CO = civilná obrana → civilná ochrana* i s pojmovou zmenou *akcia, kredit*;
3. rozširovanie / zužovanie logického spektra termínu – *kurikulum* (curriculum) v slovenčine sa pôvodne používalo len *curiculum vitae* – stručný životopis, v súčasnosti pod vplyvom angličtiny aj vo význame program, obsah, špecializácia *študijný program; promócia* v spisovnej slovenčine tradičný slávnostný akt na konci univerzitného štúdia, v modernej komunikácii sa vyskytuje analogicky s angličtinou aj vo význame propagácia, prezentácia *promócia knihy*;

4. proces internacionalizácie, ktorý vyvoláva napätie medzi dvojicami domáci prostriedok / internacionalizmus *úver – kredit, zmluva – kontrakt, hodnotenie – evalvácia, výmena – mobilita, vysvedčenie – certifikát, benefit – dávka, náhrada, odškodné, ústredný riaditeľ – generálny manažér*;
5. konkurencia slovotvorných typov pri tvorení termínov s rovnakým kategoriálnym významom *akceptácia – akceptovanie, registrácia – registrovanie, stabilita – stabilnosť, amatérizmus – amatérstvo, profesionalizmus – profesionalita – profesionálnosť, monitoring – monitorovanie*;
6. prenášanie administratívnych termínov do iných oblastí ako dôsledok interdisciplinárnosti a stierania hraníc medzi jednotlivými komunikačnými sférami prejavujúce sa jednak zbližovaním pojmov, jednak ich diferenciáciou, čo spôsobuje, že prejavy sa vyznačujú heterogénnosťou, napr.:
   konkurz 1. súbeh, súťaž o miesto, vypísať konkurz na obsadenie miesta / funkcie; 2. obch. úpadok, bankrot, ohlásiť konkurz, zákon o konkurze a vyrovnaní;
   skríning 1. metóda vyhľadávania včasných foriem chorôb, 2. zisťovanie stavu preberania acquis communautaire;
   kompetencie 1. právomoci, suverénne právo robiť v istej veci rozhodnutia – *rozhodovacie kompetencie*; 2. schopnosť, zručnosť, spôsobilosť – *komunikatívne schopnosti / zručnosti, pedagogická spôsobilosť*.

6.7 SÉMANTIZÁCIA LEXIKY

Sprístupňovanie lexiky cudzincom, nazývané v didaktike tiež ***sémantizáciou***, sa vzťahuje na metodiku a spôsoby prezentácie nových slov. Pri tomto procese treba rešpektovať psycholingvistickú stránku práce s lexikou, ktorá sa odráža na kvalite, dĺžke a funkčnosti zapamätávania. Výučba novej lexiky zvyčajne prebieha rozličnými kanálmi, teda viacdimenzionálne či multimediálne tak, aby sa mohla ukladať v rozličných subsystémoch pamäti, a to ako zvukový a grafický signál, rečový a motorický, sémantický a ikonický a zároveň

referujúci na základe variabilných situačných a kontextových ukotvení.

Na sémantizáciu, vysvetlenie obsahu pojmu možno používať sprostredkovací / východiskový jazyk alebo jeho význam vysvetľovať, opísať priamo v cudzom jazyku. Sprístupňovanie nových lexém sa uskutočňuje v niekoľkých krokoch – ***prezentácia*** alebo ***uvedenie slova, uvedomenie si jeho významu, nácvik, osvojenie, upevnenie*** a ***kontrola*** osvojenia čiže ***aktivizácia*** danej lexiky so zreteľom na rečovú prax lexémy, pričom možno postupovať rozličnými spôsobmi v závislosti od aktuálnych didaktických parametrov a stupňa jazykovej výučby. Obyčajne sa uplatňujú verbálne a nonverbálne spôsoby sémantizácie (Hendrich a kol., 1988, Stroch, 1999).

6.7.1 Nonverbálna sémantizácia

Nonverbálna s***é***mantizácia pomocou neverbálnych (akustických, vizuálnych, kinetických) prostriedkov, ktoré ukazujú alebo odkazujú na sprostredkovanú realitu, je častejšia najmä pri výučbe začiatočníkov. Na demonštráciu sa využívajú *predmety* inštalované priamo v prostredí výučby alebo tie, ktoré sú integrálnou súčasťou vzdelávacieho procesu či pedagogickej interakcie (stôl, tabuľa, ruka, kniha, úloha...), *vlastnosti predmetov* (biely, okrúhly, vysoký...), zahraním sa simulujú rozličné činnosti a deje (otvoriť, pozdrav, vstať...), gestikou alebo mimikou sa vyjadrujú pocity a emocionálny stav (úsmev, hnev, plač...).

- **vizuálne znázornenie** prostredníctvom obrázku, schémy, symbolov, nákresov v prezenčnej i dištančnej forme výučby pomáha bez použitia sprostredkovacieho jazyka ozrejmiť význam nielen samostatných slov, ale aj väčších celkov – výpovedí či komunikačných situácií, časté najmä v prvých fázach výučby (porov. www.e-slovak.sk, kurz A1). Pri takejto vizualizácii treba dbať na to, že pri vybavovaní asociácií môže dôjsť k nepresnostiam alebo skresleným predstavám o označovanom predmete alebo jave, najmä pri sémantizácii abstrákt, ale nepochopenie môžu spôsobiť interkultúrne rozdiely pri prezentácii slovenských reálií a pri uplatňovaní nonverbálnych prostriedkov (bližšie porov. kapitola o neverbálnej komunikácii).

Výklad jednotlivých lexém spresňuje zápis symbolmi, *t – čas, m – hmotnosť* alebo číslicami, pravda, ak frekventanti už disponujú vecnými znalosťami o predmete komunikácie, potom si ľahšie osvojujú definíciu zapísanú vzorcom napr. *Práca A sa rovná súčinu sily F a dráhy s:* **A = F . s** alebo schémou:

Artikulačná schéma slovenských krátkych vokálov

i u
e o
a

predstavuje klasifikáciu a pozíciu samohlások, ktorá naznačuje, že *i* sa definuje ako predná a vysoká, *u* ako vysoká a zadná, *e* ako predná a prostredná, *o* ako zadná a prostredná, *a* ako stredná a nízka samohláska (Praktická fonetická príručka, 2005).

6.7.2 Verbálna sémantizácia v cudzom jazyku

Verbálna sémantizácia v cudzom jazyku poskytuje bohatý repertoár možností a spôsobov, ako učiacim v danej fáze čo najlepšie sprístupniť obsah neznámych výrazov:

význam slova môže vyplynúť ***priamo z kontextu*** na základe všeobecných znalostí: *mesiac – má 30 alebo 31 dní.*

Sémantizovaný kontext v typických situáciách:
požičať: nemám peniaze a potrebujem niečo kúpiť, čo musím urobiť – musím si peniaze *požičať* (v banke / u priateľa);

- ***parafrázovaním*** – nové slovo treba opísať, predstaviť, vysvetliť pomocou známych výrazov alebo kategoriálnych slov, slúžiacich na definovanie, vymedzenie obsahu pojmov, napr. *predmet, jav, pojem, jednotka, prvok, model, schéma, proces, postup*, *stratégia* ap. najčastejšie pomocou definície, napríklad:
Čas je základná fyzikálna jednotka.

Marketing je globálna podnikateľská *stratégia podniku,* ktorá sa orientuje na *trh*. V tejto definícii sa termín *marketing* vysvetľuje pomocou všeobecného spojenia *stratégia podniku*, ku ktorému sa priraďujú špecifické vlastnosti (podnikateľský, orientácia na trh).

- využívaním ***logicko-sémantických paradigmatických vzťahov*** známych slov k novým osvojovaným lexémam. Na to môžu slúžiť napr.:
  - **subordinatívne usporiadané slov**á**:** *univerzita (fakulta, katedra, učebňa, kurz); strom (jedľa, lipa, hruška), živočích – ryba – pstruh; robiť (pracovať, študovať, zabávať sa, hrať sa)*;
  - ***synonymá*** na základe podobnosti alebo totožnosti slov: *manažér – vedúci, riaditeľ, profesionálny riadiaci pracovník; formant – prípona, sufix*;
  - ***antonymá*** na základe protikladných vlastností známych slov k osvojovaným lexémam: *zisk – strata, kladný – záporný, zvyšovať – znižovať;*
  - ***internacionalizmy:*** *zväz – únia, úver – kredit, zjednotiť – integrovať, tvorivý – kreatívny, sloveso – verbum.* Osobitne tu treba zohľadniť jednak formálnu (grafickú a zvukovú) stránku prevzatých internacionalizmov, jednak treba upozorniť na derivačný potenciál pri prevzatých slovách a spojeniach:
    e-mail 1. elektronická pošta 2. správa posielaná alebo prijímaná elektronicky, možno utvoriť spojenia s adjektívom *mailový list, mailová adresa, mailové číslo* a sloveso *mailovať* (ned. aj dok.) posielať správy emailom.
  - **pozícia slova v sémantickom rade:** *vždy – často – niekedy – nikdy*;
  - **interlingválne paralely**, napr. (Slovenská) *národná rada*, (poľský) *sejm*, (ruská) *duma*, (nemecký) *Bundestag*, (rakúsky, európsky) *parlament*;
- sémantizácia pomocou **analógie** alebo **rovnosti:** *Človek má vlasy. Zviera má srsť. Vták má perie* (analógia). *Kilogram má 1000 gramov. Hektoliter má 100 litrov.*

Na otázku, či, ako a kedy možno uvedené sémantické vzťahy jednotlivých slov v didaktike cudzích jazykov využiť na efektivizáciu

osvojovania lexiky, neexistuje jediná a jednoznačná odpoveď. Uplatnenie paradigmatických vzťahov funguje skôr v uvádzacej fáze, spresnenie významu a samotné pochopenie danej lexémy často závisí až od kontextu. Výklad môže komplikovať najmä rozličná miera synonymie, homonymie a polysémie realizovanej pri významových variantoch, ktoré nie vždy sú totožné s významom vo východiskovom jazyku.

- význam lexémy možno spresniť ***adjektívami*** a vytvoriť tak modelové použitie v rozličných spojeniach, napr. lexému:

  právo 1. ako všeobecný pojem vo význame nárok, oprávnenie odôvodnené zákonnými ustanoveniami alebo zvyklosťami bližšie determinujú adjektíva *ľudské, občianske, politické, volebné právo* ap. 2. ako právny termín vo význame súhrn štátom ustanovených záväzných noriem a predpisov špecifikujúcich základné odvetvia práva: *ústavné, občianske, rodinné, obchodné, pracovné, trestné, správne, finančné, medzinárodné právo;*

Vo vyšších stupňoch je vhodné dané významy slova doplniť jeho ***derivačným a valenčným potenciálom***: *právo na prácu / veta / detí / byť informovaný*; Veľmi dôležitou slovotvornou operáciou je schopnosť utvoriť od daného slova vzťahové adjektívum, a tak efektívnejšie využiť osvojovanie pre praktické použitie, čomu sa často pri nácviku a textovej analýze venuje len sporadická pozornosť, hoci ide o frekventovanú komunikačne relevantnú zručnosť, ktorá sa však považuje za samozrejmú. V našom prípade je to adjektívum *právny* v spojeniach typu *právny* štát, vzťah, predpis; *právna* sila, norma; *právne* ustanovenie, nariadenie i kompozitá typu *občianskoprávny* proces, *pracovnoprávny* vzťah; *trestnoprávna* zodpovednosť, *verejnoprávna* televízia ap., ale aj adjektívum *právnický* odvodené od pomenovaní osôb *právnik / právnička*, v lexikalizovaných spojeniach *právnická* fakulta, *právnická* osoba na pomenovanie inštitúcie, organizácie, ktoré je opakom termínu *fyzická osoba* označujúceho jednotlivca, frazeologické spojenia typu *byť v práve, mať vyše práva, regulovaný právom*;

- možno si osvojiť ***v schémach, rámcoch (frame), skriptoch, scenároch*** na základe špecifikácie a klasifikácie určitých znakov, napr. pomocou ***statických*** a ***dynamických rámcov***, ktoré predstavujú komplexné stereotypy dotýkajúce sa objektov, situácií, procesov

a dejov. V bodoch naznačíme opis konceptu slovenskej kulinárskej špeciality *halušky.* Rámec objektu – *HALUŠKY*, druh – POTRAVA, príznaky HLAVNÉ JEDLO / PRÍLOHA, materiál – MÚKA, ZEMIAKY, príprava, spôsob – VARENIE, agens – KUCHÁR, INÁ OSOBA, konzumácia – SAMOSTATNE/S POCHUTINOU, napr. s bryndzou, symbol – SLOVENSKÁ ŠPECIALITA ap.

Takýto opis konceptu zahŕňa rozličné aspekty hodnotenia a systemizácie a vytvára tak množstvo kombinácií a variácií typických aj neštandardných príznakov označovaných objektov a javov.

6.7.3 Sémantizácia pomocou sprostredkovacieho jazyka

Sémantizácia pomocou sprostredkovacieho jazyka – ide o preklad osvojovaných slov do východiskového / materinského jazyka frekventantov alebo príslušný výklad v sprostredkovacom jazyku. V didaktike cudzích jazykov je diskutovaná otázka účasti materinského / sprostredkovacieho jazyka pri sémantizácii lexiky. Na jednej strane sa prijíma názor, že osvojovanie iného / cudzieho jazyka sa uskutočňuje na základe vybudovaného systému materinského jazyka, s ktorým sa obyčajne nový jazykový systém uvedomene resp. neuvedomene konfrontuje, že materinský jazyk predstavuje jazykovo-myšlienkovú kompetenciu, ktorú možno viac-menej úspešne využiť pri osvojovaní ďalšieho jazykového systému. Pritom treba prihliadať na podobnosti, ale najmä na rozdiely prejavujúce sa asymetriou formálnej stránky i sémantiky v slovenčine a porovnávaných jazykoch vzhľadom na počet možných ekvivalentov. Ide o ***konvergenciu*** alebo ***divergenciu*** významov.

- Ak viacerým výrazom v materinskom jazyku zodpovedá jeden výraz v cieľovom jazyku, hovoríme *o* ***konvergencii***. Napr. *hlava* v slovenčine ako 1. časť tela *ľudská hlava* 2. sídlo rozumu, pamäti; *pracovať hlavou* 3. život, človek – *ručiť svojou hlavou* 4. odb. človek ako jedinec – *spotreba na hlavu* 5. vedúca osoba – *hlava štátu* 6. vec podobná hlave – *hlava kolesa* 7. práv. kapitola *hlava v ústave* má v nemčine ako materinskom jazyku štyri ekvivalenty *Kopf, Haupt,*

Oberhaupt, Kapitel, slovenskému slovu *koža* zodpovedajú výrazy *Haut, Leder*.

- Ak na pomenovanie jednej lexémy v materinskom jazyku existuje viac výrazov v cieľovom jazyku, ide o ***divergenciu***. Napr. nem. *Kőrper* má v slovenčine tieto koreláty *1. telo, 2. driek, 3.* fyz./mat. *teleso, 4. trup lode 5.* chem. tekutá *hmota 6. orgán, spolok* zákonodarný ap.

Dôležitým stimulom na rozvíjanie lexikálnej kompetencie je slovotvorná motivácia a jej sémantická a systemizačná funkcia. Ľ. Liptáková (2016, s. 166) predstavila konceptuálne didaktické východiská s návrhom postupu pri využití slovotvorných útvarov, najmä slovotvorného hniezda a slovotvorného typu, ako opory osvojovania si slovnej zásoby slovenčiny.

7 JAZYKOVÉ MINIMUM SLOVENČINY

Pri stanovení didaktickej stratégie cudzích jazykov sa v súvislosti s výberom učiva pre jednotlivé stupne zavádza pojem lexikálne, gramatické, fonetické a ortografické minimum (Hendrich et al., 1988). Ide o účelne vybraný súbor príslušných (lexikálnych, gramatických, fonetických, pravopisných) prostriedkov potrebných na dosiahnutie stanoveného vyučovacieho cieľa pri osvojovaní príslušného stupňa cudzieho jazyka, ktorý môže prispieť k zefektívneniu procesu výučby i učenia. Charakteristikou a zostavením jazykového minima sa z pohľadu slovenčiny ako cudzieho jazyka zaoberá predovšetkým J. Mistrík, ktorý bližšie predstavuje zákonitosti i zvláštnosti slovenčiny a na základe frekvencie slov a tvarov v bežnej komunikácii špecifikuje jazykové minimum slovenčiny (1974) a lexikálnu bázu slovenčiny (1975). Podľa J. Mistríka určovanie jazykového minima predpokladá znalosť jazyka i didaktických zásad, a preto je praktickou pomôckou nielen pre výučbu, ale aj pre teoretické skúmanie jazyka. Jazykové minimum sa vyčleňuje obyčajne kvantitatívnymi metódami, ktoré len slabo signalizujú vzťah medzi výskytom, tvarom a sémantikou skúmaných prvkov.

Je všeobecne známe, že lexikálne a gramatické minimum nie je univerzálne pre všetky komunikačné sféry, mení sa v súčinnosti so štýlom príslušného prejavu. Preto ho treba chápať len vo vzťahu ku konkrétnemu didaktickému cieľu, okolnostiam výučby a osvojovania si príslušnej jazykovej zložky. Pri koncipovaní jazykového minima pre didaktické účely treba brať do úvahy to, že na jeho obsah a štruktúru majú vplyv dynamické procesy prebiehajúce v jazyku najmä v oblasti lexiky, ktoré sa na jednej strane prejavujú v diferenciácii, na druhej strane v integrácii základných jazykových prejavov, čím sa hranice medzi jednotlivými útvarmi stierajú. Výsledky teoretického výskumu jazykového minima uplatnili autori učebníc slovenčiny pre cudzincov

určených najmä začiatočníkom *Basic Slovak* (Mistrík, 1981) či *Lexikálne a gramatické minimum, Základný kurz slovenčiny* (Prokop, 1978, 1980). Z analýzy textov týchto učebných materiálov vidieť, že je potrebné aktualizovať lexikálnu bázu východiskových textov a inovovať štruktúru gramatických a slovotvorných cvičení, ktoré sú základom komunikačného kompendia slovenčiny tak, ako to predstavujú novšie príručky (Baláž – Serafínová, 2001). Pojem jazykové minimum sa vzťahuje skôr na základnú úroveň výučby jazyka, pri strednom a vyššom stupni je obvyklejšie používať *jazykový* / *komunikačný* štandard zabezpečujúci optimálnu mieru osvojenia príslušného jazykového (lexikálneho, gramatického) aparátu požadovanú od absolventov príslušnej úrovne jazykovej prípravy.

Pre praktickú komunikáciu je však dôležitejší spôsob prezentácie (sémantizácie) lexikálnych jednotiek zameraný na rozlíšenie formálnej podoby i obsahu jednotlivých lexém ako samotný rozsah osvojených jednotiek. Nácvik receptívnych znalostí smeruje k schopnosti porozumieť významu známych slov a správnemu odhadu nových výrazov, aktívna znalosť lexiky si vyžaduje automatizáciu v slovných spojeniach i vetách. Jednotlivými spôsobmi sémantizácie novej lexiky na príkladoch z odbornej komunikácie sa bližšie zaoberáme v osobitnom príspevku (Pekarovičová, 2001). Zároveň predstavujeme aj najfrekventovanejšie typy cvičení na rozvíjanie a upevňovanie slovnej zásoby, ako aj na kontrolu osvojenia lexikálnych jednotiek individuálneho slovníka frekventantov.

7.1 LEXIKÁLNE MINIMUM

V didaktike cudzích jazykov (Hendrich et al., 1988) sa rozlišuje:

1. ***elementárne lexikálne minimum*** (základná slovná zásoba 800 – 1000 slov), typické pre elementárnu úroveň A1, A2;
2. ***základné lexikálne minimum*** (bežná komunikácia 1 400 – 2 000 slov) potrebné pre základnú úroveň B1;
3 ***súborné lexikálne minimum*** (spoločenskovedná lexika, základy odbornej komunikácie, štylistická diferenciácia okolo 3 000 slov) typické pre stredný stupeň B2, C1;

4. ***odborné lexikálne minimum*** (špeciálna lexika typická pre odbornú komunikáciu v určitom odbore asi 2 300 slov).

Lexikálne minimum slovenčiny (LMS) sa ako prvý pokúsil zostaviť J. Prokop. Obsahuje 3 000 plnovýznamových slov (slovesá, substantíva, adjektíva, číslovky a príslovky), ktoré dopĺňa obrázkový slovník vybraných hesiel podľa frekvencie výskytu v bežnej komunikácii. Lexikálne jednotky sú zaradené do 77 tematických celkov, ktoré tvoria 12 sémantických skupín. Pod heslovým slovom sa uvádzajú odvodeniny od základného slova, ktoré vystupujú v jednoduchých syntaktických štruktúrach a vo vybraných vetách. Lexémy sú usporiadané podľa abecedy, nie podľa jednotlivých tém, preto praktické použitie príručky je obmedzené, aj keď disponuje registrom obrázkov a štvorjazyčným slovníkom pomenovaní základných pojmov.

Lexikálne minimum slovenčiny tvoria:

a) najfrekventovanejšie slová a slovné spojenia slúžiace na pomenovanie základných reálií, substancií, statických a dynamických príznakov (substantíva, adjektiváliá, slovesá);
b) konštrukčno-gramatické a situačné slová (predložky, spojky, pomocné a modálne slovesá, príslovky, častice);
c) najproduktívnejšie derivačné postupy tvorenia slov a významov, spôsoby obohacovania lexikálnej zásoby, špecifiká tvorenia substantívnych, adjektívnych a verbálnych pomenovaní.

Pri zostavovaní lexikálneho minima pre didaktické účely treba dbať na tieto aspekty:

- výber a usporiadanie lexikálnych jednotiek,
- prezentácia lexiky so zreteľom na pochopenie významu slov – sémantizácia,
- nácvik lexiky a jej uloženie v pamäti,
- aktivizácia lexiky na komunikačné účely,
- kontrastívny prístup – budovanie sémantického systému v cudzom jazyku (bez použitia prekladu do materinského jazyka).

Pri klasifikácii slovnej zásoby sa uplatňujú rozličné hľadiská:

- formálne – na slovné druhy, podľa slovotvorných vzťahov;
- mechanické – abecedne, podľa frekvencie;
- sémantické – podľa vzťahu k zobrazovanej skutočnosti alebo podľa vzájomných vzťahov (synonymá, antonymá, homonymá);
- gramatické, paradigmatické – podľa rovnakých gramatických vlastností, pričom možno postupovať z rozličných aspektov, rozličnými spôsobmi;
- tematické – tvorenie tematických celkov / okruhov, a to sféra privátna, verejná, profesijná, vzdelávacia.

Pre praktickú komunikáciu je však dôležitejší spôsob prezentácie (sémantizácie) a lexikálnych jednotiek ako samotný rozsah slovnej zásoby. Cieľom práce s lexikou je vypestovať u cudzincov schopnosť rozlišovať formálnu podobu slov a identifikovať ich obsah. Nácvik receptívnych znalostí sa orientuje na porozumenie významu známych slov a na schopnosť správne odhadnúť význam nových výrazov. Aktívna znalosť lexiky si však vyžaduje precvičovanie, upevňovanie a automatizáciu v slovných spojeniach a vetách a následné uloženie v pamäti. Uvádzanie novej lexiky sa riadi týmito zásadami:

- ***modelový prístup*** – nácvik lexiky neprebieha izolovane, ale so zreteľom na derivačný potenciál a valenčnú spájateľnosť lexém, sémantické polia slov, tvorenie a odvodzovanie nových slov, a tak vytvára predpoklady na získanie ***slovotvornej kompetencie***, napr.: *práca*, -e, f. – činnosť, dielo – vedecká p. – pracovať kde, ako, s kým, čím; pracovný čas, plán, pracovná morálka, pracovné úspechy, pracovník / pracovníčka, vedúci pracovník, pracovitý človek, deverbatíva – pracujúci, -a, -e; *pracovisko* – miesto, inštitúcia, kde sa pracuje; *výskumné pracovisko*; od- /vy- /pre- / za- / do- /s- pracovať - xpracovaný, xpracovanie; *práca* – odborný termín – mechanická práca stroja; frazeologizmy – bez práce nie sú koláče, aká práca, taká pláca;
- ***sémantický prístup*** – vytváranie pevných asociácií jednak medzi pojmom a pomenovaním, jednak v slovotvorných a tematických súvislostiach na základe podobností, odlišnosti významov: syno-

nymá, homonymá, antonymá, jednak konkurenciou domácich a cudzích slov: výroba (produkcia) – spotreba (konzum), výrobok (produkt), výrobca (producent) zákazník, spotrebiteľ (konzument); konkurovanie domácich a cudzích slovotvorných postupov: popularizácia – popularizovanie, kreativita – kreatívnosť, amatérizmus – amatérstvo; vytváranie sémantických skupín / reťazcov na základe paradigmatických vzťahov: tovar / služba, obchod – trh, ponuka – predaj – nákup, kredit / úver (v banke), kredit (v štúdiu), kreditná karta – kreditový systém štúdia, mať dobrý kredit (vo význame mať dobré meno / mať dobrú povesť); konto/ účet, otvoriť / viesť / zrušiť účet; zabávať sa na účet niekoho, vyrovnať si účty;

- ***komplexný prístup*** – nové slová sa uvádzajú v spojení s výslovnosťou, pravopisom, gramatickým aparátom (základný tvar, tvorenie tvarov, spájateľnosť) a sémantickými súvislosťami v rámci príslušnej témy. Takýto postup je opodstatnený najmä vtedy, ak sú výrazné rozdiely medzi grafickou a zvukovou podobou v intralingválnom a/alebo interlingválnom kontexte, problémy spôsobujú slová formálne blízke s odlišným významom, napr.: paronymá typu *vlak – vrak, úhrada – úroda, chorý – horí, prať – brať, periem – beriem, šiť – žiť, strašiť – strážiť, vetný – vedný, baňa – vaňa, hrať – hrad,* znelostná asimilácia *plod – plot, obchod, knižka, rybka, z pošty,* ale aj identifikácia internacionalizmov v písanom texte *manažér* (manager), *imidž* (image), *vizáž* (vissage), alebo odlišnosti vo význame interlingválnych homoným ap.;
- ***kontextový prístup*** – sprístupňovanie a upevňovanie lexiky v modelových situáciách, najskôr v minitextoch bežnej hovorovej sféry, kde sa predstavia slová označujúce základné reálie, predmety a javy. Nové slová sa predstavujú v spojení s otázkami *kto, čo, aký,-á,-é, ako, kde, kedy je to* alebo *čo robí* príslušný prezentovaný objekt alebo subjekt. *Kto je to? To je muž. Aký je muž? Muž je mladý. Čo robí muž? Číta.* Tento prístup sleduje osvojenie paradigmatických a syntagmatických vzťahov danej lexémy. Tempo a kvalitu procesu osvojovania ovplyvňuje možnosť zapojenia viacerých receptorov – vizuálnych, akustických, motorických, prípadne motoricko-artikulačných, preto sa osvedčila prezentácia paralelných textov – riekaniek, pesničiek, jazykových hier, v ktorých sa vyskytujú osvo-

jované lexémy, aby študent mal možnosť počuť, vysloviť, prečítať i napísať preberané štruktúry v rozličných pozíciách.

7.2 GRAMATICKÉ MINIMUM

Gramatické minimum slovenčiny pre cudzincov (GMS) nebolo doteraz teoreticky komplexnejšie spracované so zreteľom na všetky stupne a typy jazykovej prípravy. Autori prvých učebníc sa opierajú o práce J. Mistríka z oblasti frekvencie slov a tvarov a na základe potrieb komunikačnej praxe zostavujú všeobecné GMS (Prokop, 1978, Dratva et al., 1972) pre začiatočníkov. Menej pozornosti sa venuje vymedzeniu jednotlivých typov GM a kritériám jeho výberu vzhľadom na daný cieľ a efektívnosť osvojenia príslušných jazykových zručností. Preto sa GM koncipuje na základe ***princípov cieľovej adekvátnosti, štylistickej neutrálnosti, systémovosti a kontrastívnosti*** (Hendrich et al., 1988, s. 148). Podľa potenciálnej využiteľnosti javov v komunikačných situáciách a podľa frekvencie tvarov a konštrukcií GMS predstavuje minimálny súbor gramatických prostriedkov (morfologických, syntaktických), ktoré vytvárajú maximálnu možnosť komunikácie v súlade so stanoveným cieľom vyučovania.

Podľa potenciálnej využiteľnosti javov v komunikačných situáciách a podľa frekvencie tvarov a konštrukcií sa rozlišujú tri stupne gramatického minima:

1. ***elementárne gramatické minimum*** nevyhnutné pre elementárnu znalosť cudzieho jazyka, ktorá sa vyžaduje pri výučbe úplných začiatočníkov a začiatočníkov na úrovni A1, A2. V tejto etape sa najprv nacvičujú gramatické štruktúry lexikálne, napr. bývam *v meste,* som *z Bratislavy,* študujem *slovenčinu, ako sa máte* a pod., až potom sa pristupuje k prezentácii príslušných vzorov, najčastejšie v štruktúrnych modeloch, pričom v začiatočnej fáze sa postupuje väčšinou lineárne. Tu je zvlášť dôležitá postupnosť krokov a harmonizácia gramatických informácií s osvojovaním lexiky;
2. ***základné gramatické minimum*** typické pre stredný stupeň jazykovej kompetencie pre mierne a stredne pokročilých na úrovni B 1 a B 2. V tejto etape sa pristupuje k systematickejšej prezentácii

učiva, popri lineárnom spôsobe sa uplatňuje paradigmatický prístup s využívaním analógie, tvarovej homonymie a kontrastných prípon, učiaci sú vedení k zovšeobecneniu fungovania princípov, k pochopeniu vzťahov a súvislostí medzi jednotlivými javmi.

3. ***súborné gramatické minimum*** potrebné pre štandardné ovládanie cudzieho jazyka na najvyššej úrovni C 1 a C 2, môže sa chápať aj ako predpoklad filologického a translatologického štúdia. V tejto fáze sa sústreďuje pozornosť na overovanie a rozširovanie praktických vedomostí z gramatickej stavby, ako aj prehlbovanie teoretických poznatkov o jazyku slúžiacich jednak na osvojenie formálnych gramatických operácií, jednak na získanie druhotnej lingvistickej kompetencie.

Pri stanovení obsahu gramatického minima v rámci jednotlivých stupňov, pri hierarchizácii a usporiadaní jednotlivých gramatických javov sa uplatňuje niekoľko hľadísk (Gavora – Repka, 1979).

- ***sémantický aspekt*** – výber a usporiadanie gramatických prvkov sa riadi výberom a potrebami preberanej témy;
- ***frekvenčný aspekt*** – uprednostňovanie tých gramatických javov, ktoré majú vyššiu frekvenciu výskytu;
- ***štruktúrny aspekt*** – postupuje sa od jednoduchých gramatických javov k zložitejším tvarom a konštrukciám, od prezentácie pravidelných tvarov k nepravidelným;
- ***kontrastívny aspekt*** – týka sa vzťahu gramatického systému slovenčiny k systému východiskového jazyka, má osobitný význam najmä v počiatočnom štádiu osvojovania si slovenčiny, keď zhoda alebo podobnosť tvarov a štruktúr v oboch jazykoch uľahčuje a urýchľuje vyučovací proces a pozitívne motivuje učiaceho sa.

Z hľadiska obsahu GMS zahŕňa:

a) vybrané témy z oblasti paradigmatickej morfológie (deklinačné a konjugačné typy), tvorenie príslušných tvarov so zameraním na osvojenie základných pravidiel a tvarotvorných morfém, ako aj frekventovaných nepravidelných tvarov;
b) syntagmatické vzťahy a syntaktické prostriedky, základné vetné typy.

Z didaktického hľadiska je potrebné účelne spájať výklad jednotlivých javov s precvičovaním v príslušných cvičeniach. Na začiatku výučby sa uprednostňuje lexikálny nácvik javov, t. j. prezentácia v hotových komunikačných štruktúrach a postupne sa prechádza od systematického využívania analógie a zovšeobecnenia k nácviku gramatických javov nielen v minimálnych štruktúrach, ale aj vo väčších rečových prejavoch.

Pri prezentácii jednotlivých gramatických javov sa využívajú opozičné vzťahy paradigiem – *mikroparadigmy a makroparadigmy* – slovotvorné, morfologické a lexikálne, ktoré vytvárajú korelačné rady.

Gramatické učivo je dôležitým prostriedkom osvojovania si komunikačných zručností, a preto ho nemožno redukovať len na nácvik izolovaných javov, prípadne na zvládnutie formálnej gramatiky, napr. deklinačných a konjugačných vzorov a príslušných spojení. Pochopenie princípov tvorenia a fungovania slov, tvarov a konštrukcií predpokladá pri prezentácii jazykových javov cudzincom zohľadniť popri formálno-paradigmatickom aj sémantické a funkčné kritérium. Ide o cieľavedomé rozvíjanie schopností formálnych gramatických operácií pomocou rozličných jazykových cvičení, napr. *imitačných, substitučných, kombinačných, transformačných, expanzívnych (rozširujúcich)* a cvičenia s rozličnými typmi otázok. Súčasťou gramatickej kompetencie je i nácvik písomného prejavu a s tým súvisiacej pravopisnej normy slovenčiny. Pravopisný nácvik sa uskutočňuje výberovo vzhľadom na charakter výučby najčastejšie formou čítania, počúvania, diktátov so zameraním na jednotlivé problémové javy alebo všeobecné upevňovanie a preverovanie ortografickej kompetencie (Žigová, 2000, 2004, 2005).

7.3 FRAZEOKOMUNIKAČNÉ MINIMUM

Medzi základné kritériá štandardného ovládania jazyka, a to materinského i cudzieho, nepochybne patrí schopnosť komunikantov operatívne a tvorivo používať frazeologické jednotky osvojovaného jazyka v súlade s komunikačným zámerom a okolnosťami komunikácie. Frazeológia z hľadiska cudzieho jazyka navyše preveruje receptív-

ne komunikačné schopnosti a porozumenie verbálnych prostriedkov v korelácii s mimojazykovými prvkami, ktoré pôsobia na výrazovú a významovú podobu frazeologizmov. V tejto súvislosti do popredia vystupujú *etnokultúrne špecifiká a medzijazykové aspekty frazeológie* zamerané na *postulovanie frazeologických univerzálií a frazeologických kontrastov*.

Všadeprítomná snaha o obrazné vyjadrovanie sa prirodzene premieta do cudzojazyčnej výučby a bezprostredne sa dotýka aj didaktiky slovenčiny ako cudzieho jazyka. Pri opise a metodike sprístupňovania frazeologického bohatstva cudzincom možno využiť výstupy teoretického a aplikovaného výskumu slovenskej frazeológie, predovšetkým príručku Frazeologická terminológia (1995) a zborník Frazeologické štúdie I, II, III (1996, 1997, 2003), ale najmä monografiu Tvary a tváre frazém v slovenčine (Mlacek, 2001, 2007), ktoré poskytujú komplexnejší pohľad na vývin a súčasný stav problematiky. V nich sa azda najvýraznejšie odráža úsilie slovenských lingvistov *spresniť a zjednotiť v súčasnosti používané frazeologické názvoslovie* (Mlacek, 1996) s cieľom zaplniť zaznamenané *otvorené miesta* v súčasnej frazeologickej terminológii z hľadiska prebiehajúcich dynamických procesov v tejto oblasti (ibid., s. 164). Prezentovaný opis jednotlivých pojmov naznačuje možnosti jeho uplatnenia aj pri prezentácii slovenskej frazeológie cudzincom, pretože doteraz sa tejto problematike z hľadiska slovenčiny ako cudzieho jazyka nevenovala žiadna pozornosť, s výnimkou niekoľkých postrehov využitia frazeologizmov vo vyučovaní na pozadí interlingválnych a medzikultúrnych kontaktov (Pekarovičová, 1997d).

Vzhľadom na potrebu systematickejšieho sprístupňovania frazeológie cudzincom považujeme za relevantné zaoberať sa otázkami ***frazeodidaktiky*** (FT, 1995, s. 30) a ***paremiodidaktiky*** (Ďurčo, 2001) z pohľadu slovenčiny ako cudzieho jazyka. Niektoré frazeopragmatické parametre, spojené s osvojovaním slovenských frazém zo strany cudzincov sme otvorili v osobitnom príspevku, kde sú naznačené isté frazeodidaktické východiská z hľadiska slovenčiny ako cudzieho jazyka (Pekarovičová, 1997). V súvislosti s presadzovaním komunikatívneho princípu vo vyučovaní sa posilňuje pragmatická stránka jazykových jednotiek, čo podnietilo formulovanie pojmu aj termínu

pragmatická funkcia frazémy (Mlacek, 1994, s. 165). Vzhľadom na tento pragmatický aspekt frazeológie chápeme prezentáciu a hodnotenie frazeologizmov vo výučbe terminologicky voľnejšie, tematicky širšie s ohľadom na didaktické okolnosti. Práve tie určujú mieru a frekvenciu využívania frazém a parémií vo vyučovaní a ich diferencované zaraďovanie v závislosti od jazykovej kompetencie študentov. Praktické osvojovanie slovenských frazeologizmov a parémií však tvorí od začiatku súčasť jazykového vzdelávania cudzincov. V prvej fáze sa vyskytujú najmä v kontaktových zvratoch, napr. *ako sa máš / máte, ako sa darí, ako sa vodí, ujde to* atď., ktoré sa väčšinou nacvičujú na základe imitovania celých fráz.

V súlade s preberanou témou sa študenti postupne zoznamujú s ***parémiami***, príslovami, porekadlami, nezriedka aj pranostikami a rôznymi typmi ustálených spojení, ktoré vhodne ilustrujú text a niekedy tvoria jadro aktualizovaných frazeotextém. Pri prezentácii nových parémií sa v kontexte naznačia ďalšie možnosti ich uplatnenia v komunikácii. Napr. pri téme rodina, dom, domov sa študenti zoznámia s frazémami typu *všade dobre, doma najlepšie, môj dom, môj hrad,* ktoré sú väčšinou známe aj v materinských jazykoch frekventantov, a preto im porozumenie ani osvojenie nerobí väčšie ťažkosti. Možno však postupovať aj tak, že jednotlivé frazeologizmy uvádzajú istú konverzačnú tému, pričom sa poukazuje na paradigmatické, štylistické a pragmatické súradnice predstavovaných významových celkov. S takýmto cieľom sme napríklad vybrali 10 základných slovenských frazeologizmov (*1. všade dobre, doma najlepšie, 2. koľko rečí vieš, toľkokrát si človekom, 3. aká práca, taká práca, 4. v zdravom tele zdravý duch, 5. čas sú peniaze, 6. dobrý tovar všade kupca nájde, 7. poznaj sám seba, 8. v núdzi poznáš priateľa, 9. výnimka potvrdzuje pravidlo, 10. dobrý chýr letí ďaleko)*, ktoré tvoria motto, východisko preberaných tematických okruhov a zároveň inšpirujú k hľadaniu podobných ustálených zvratov, ale aj aktuálnych modifikácií z rozličných komunikačných sfér. Vybrané frazémy vo výučbe pokročilých môžu byť tiež podnetom tvorenia samostatných prejavov, vyjadrenia postoja k téme, ktorú odkrýva daný výrok. Takýmto spôsobom sa nám podarilo napr. na tému *Všade dobre, doma najlepšie?*, ktorá bola spojená s anketou o chápaní pojmov *domov, vlasť, kraj, vlastenec, Európan, kozmopolita,*

internacionalista a i. získať názory našich študentov na diskutované problémy súčasnosti. Z výsledkov sa ukazuje určitá závislosť definovania pojmov od etnokultúrnej príslušnosti respondentov. Charakteristika uvedených termínov zo strany študentov z reformujúcich sa krajín sa výrazne líšila od názorov ich kolegov zo západnej Európy a Ameriky, ktorí vlastnú identitu chápu voľnejšie, širšie a aktuálnu voľbu svojho domova spájajú s ekonomickou prosperitou. Takto sa jednotlivé frazeologizmy stávajú prostriedkom etnokultúrnej diferenciácie a tvoria súčasť *kontrastívnej medzikultúrnej komunikácie* (Pekarovičová, 1997d).

Pri sprístupňovaní slovenskej frazeológie cudzincom sa podľa možnosti prihliada na medzijazykové porovnávanie frazeologických jednotiek. Hľadaním zodpovedajúcich ekvivalentov k slovenským frazémam vo vlastnom jazyku si študenti uvedomujú jednak paralelné javy, jednak odkrývajú rozdiely v motivácii, význame a štruktúre frazém, ktoré majú často mimojazykové príčiny. Vzhľadom na to, že obyčajne ide o heterogénne študijné skupiny, do úvahy sa berie viac jazykov, študenti získavajú podnety na ***multilingválnu frazeokonfrontáciu***, a tak priamo v kontexte majú možnosť vidieť niektoré osobitosti východiskového a cieľového jazyka, napríklad, že slovenské spojenie *bláznivý apríl* znie podobne v poľštine *kwiecień – plecień*, ale v taliančine má podobu *marzo pazzerello – „bláznivý marec"*, podobne ako v bulharčine alebo španielčine, kde jadro frazémy tvorí tiež *marec*, z čoho možno usudzovať, že podobu zvratu ovplyvnili rozdielne klimatické podmienky, a tak v tomto prípade možno hovoriť o ***zemepisnom variante frazémy***. Poznatky z našej pedagogickej praxe naznačujú, že práve medzijazykové odlišnosti, kontrasty sú zdrojom potenciálnej interferencie pri porozumení i používaní frazeologizmov v prejave cudzincov, a preto sa osvedčuje *kontrastívny prístup* s dôrazom na štylistické a pragmaticko-komunikatívne zvláštnosti. Lingvodidaktické problémy osvojovania cudzojazyčných frazeologizmov sú podľa M. Vajičkovej (1997) spôsobené *odchýlkami (anomálnosťami, nepravidelnosťami) jednak v intralingválnom, ako aj v interlingválnom systéme frazém a ich používaní*. Na bohatom materiáli z rôznych komunikačných sfér sú tu prezentované základné teoretické otázky súčasného výskumu nemeckej frazeológie v porovnaní so stavom v sloven-

skej lingvistike. Na základe konfrontačnej analýzy autorka dospieva k tvrdeniu, *„že čím zložitejšia je štruktúra a sémantika frazeologizmu, jestvujúce anomálnosti resp. interlingválne frazeorelácie, tým ťažšie je osvojovanie cudzojazyčného frazeologického systému“* (ibid., s. 91). Určenie lingvodidaktických princípov zohráva dôležitú úlohu hlavne vtedy, keď identické ekvivalenty vo východiskovom jazyku chýbajú, a tak sa nemožno oprieť o jazykové vedomie frekventantov.

V záujme zefektívnenia procesu osvojenia inventára komunikačne relevantných slovenských frazém a parémií je z hľadiska didaktiky dôležitá *metodika výberu a forma prezentácie frazeologických jednotiek cudzincom* so zreteľom na rozvíjanie receptívnych i produktívnych schopností. O možnostiach využitia frazeológie vo vyučovaní uvažuje K. Habovštiaková (1987), otázku využitia paremiologického výskumu v slovenčine ako cudzom jazyku nastoľuje P. Ďurčo (2002, s. 58). V tejto súvislosti sa ukazuje potreba vymedziť ***frazeokomunikačné minimum*** a ***paremiologické minimum***, v ktorom by sa odrazili možnosti významovej analógie, paradigmatické vzťahy sémantických skupín frazém, najmä *synonymia, antonymia, polysémia, homonymia*, čo môže značne uľahčiť proces osvojovania. Táto metodika nepredpokladá predstavovať frazémy izolovane, ale na základe *frazeosémantických polí* vyjadrujúcich rovnaký vecný, denotatívny význam (Jankovičová, 1995, s. l33). Napr. *o práci, o potrebe pracovať – bez práce nie sú koláče, aká práca, taká pláca,* pričom sa hojne využívajú antonymické vzťahy, napr. *o usilovnom, pracovitom človeku – usilovný ako včela, do roboty ako drak (osa, sršeň)* v protiklade s frazeologizmami *o lenivom človeku – lenivý ako voš, robota mu nevonia (smrdí)* atď. V súčasnosti sa s týmto zámerom dajú vhodne využiť existujúce frazeologické slovníky (Habovštiaková – Krošláková, 1996, Mlacek – Profantová, 1996 a i.), ktoré ponúkajú výber frazeologizmov tvoriacich významové celky. Pri práci so slovenskou frazeológiou cudzincom však najlepšie vyhovujú viacjazyčné frazeologické príručky (Hečko, 1994; Trup, 1993) a existujúce dvojjazyčné frazeologické slovníky.

Frazeodidaktickú adaptáciu si zasluhujú metodologické podnety P. Ďurča (1996) zo všeobecnej frazeológie, a to klasifikácia frazém podľa jednotlivých príznakov prejavujúca sa vo všetkých jazykových rovinách, ale najmä modelový prístup pri určovaní významu frazém

a špecifikácia *semaziologických* a *onomaziologických modelov* (ibid., s. 107, 108). Obidva typy autor ďalej člení a ilustruje na príkladoch, pričom vyzdvihuje *funkčno-sémantický model frazém F. Mika* (1989).

Azda najviac inšpirácií na prezentáciu súčasného stavu slovenskej frazeológie v praxi poskytuje publicistika a reklama, ale nezriedka prenikajú aj do odbornej komunikácie. Tu sa možno stretnúť jednak so štruktúrne a sémanticky *ustálenými spojeniami*, frazémami v pôvodnej podobe, jednak s rôznymi *variantmi, modifikáciami frazém*, ale i novoutvorenými frazeologizmami označovanými tiež ako *frazeotextémy* vyjadrujúcimi aktualizačné vzťahy. Medzi aktualizačné postupy podľa FT (1995, s. 10) patrí *a) rozštiepenie frazémy, b) aktualizačné doplnenie, c) useknutie frazémy, d) aktualizačné zmeny ustálenej syntaktickej stavby, e) aktualizačné substitúcie komponentov frazém, f) skríženie frazém, g) deštrukcia frazémy,* ktoré sa v rozličných obmenách vyskytujú v masmédiách, reklamných žánroch, krátkych literárnych útvaroch a i. Zaevidované vhodné frazémy a ich aktualizačné modifikácie zámerne zaraďujeme do adaptovaných učebných textov a poukazujeme na ďalšie kontextové a komunikačné súvislosti.

Na ilustráciu uvádzame niekoľko vybraných frazeotextém z tlače a rozhlasových relácií, ktoré aktuálne dopĺňajú alebo modifikujú existujúce parémie. Didakticky možno využiť najmä veršované texty a reklamné slogany, ktoré poskytujú vhodnú bázu aj na medzikultúrnu konfrontáciu.

Všetko pre človeka – vo funkcii; Je to pravda odveká, prachy robia človeka;

Kúpiť mačku vo vreci oplatí sa predsa, keď vám nejde o mačku, lež o kúpu vreca;

Mýliť sa je najmä poslanecké; Od vlády ryba smrdí; Dobrá zrada stojí groš;

Babka k babce, bude míting; Je ťažšie vydať knihu ako dcéru;

Kde máte otvorený účet – v krčme.

Vymedzenie frazeologických súradníc a špecifikácia ***frazeologického a paremiologického minima*** vo vyučovaní cudzincov závisí od stupňa jazykovej prípravy. Nácvik vybraných slovenských parémií si zaslúži systematickejšiu pozornosť didaktiky slovenčiny ako cudzie-

ho jazyka, špeciálne frazeodidaktiky a paremiodidaktiky. Osvojovanie frazeologického bohatstva cieľového jazyka tvorí súčasť komunikačnej kompetencie. Receptívne i tvorivé zaobchádzanie s frazémami je dôležitým determinantom kultúry jazykového prejavu, dodáva mu svojráznosť, jedinečnosť a etnokultúrny kolorit.

7.4 FONETICKÉ MINIMUM

Je všeobecne známe, že úspešnosť komunikácie v cudzom jazyku nezávisí len od úrovne ovládania gramatického systému a príslušného lexikálneho aparátu, ale aj od miery znalosti jeho fonologickej stavby a schopnosti uplatniť osvojené fonetické pravidlá pri percepcii i produkcii rečového prejavu. Rastúci záujem zahraničných frekventantov o primárne zvládnutie hovorenej podoby slovenčiny si vyžaduje, aby sa problematike zvukovej sústavy slovenčiny venovala primeraná pozornosť jednak z hľadiska lingvodidaktickej teórie slovenčiny ako cudzieho jazyka, jednak v procese samotnej výučby cudzincov pri nadobúdaní fonetickej kompetencie. Pod ***fonetickou kompetenciou*** rozumieme schopnosť používateľa jazyka (materinského i cudzieho) rozlíšiť (dekódovať) a identifikovať zvukový signál na úrovni segmentov (foném) a suprasegmentálnych (prozodických) vlastností daného jazyka a zároveň ich v ústnej komunikácii správne uplatniť v súlade s fonetickými pravidlami a ortoepickou normou cieľového jazyka (Pekarovičová, 2002d). Nedostatočné ovládanie zásad správnej výslovnosti a nevhodné prenášanie návykov východiskového jazyka do ústnej komunikácie v slovenčine znižuje kvalitu prejavu a môže byť prekážkou efektívneho porozumenia. Domnievame sa, že príčinou medzijazykovej interferencie, ktorá sa nezriedka objavuje aj u pokročilých študentov, je slabo rozpracovaná metodika sprístupňovania fonologických, fonetických a prozodických vlastností slovenčiny z pohľadu cudzinca, neefektívny spôsob nácviku a upevňovania fonetického aparátu a ortoepických pravidiel.

Aj keď výklad o jazykovej stavbe slovenčiny ako cudzieho jazyka zvyčajne uvádza charakteristika zvukovej roviny slovenčiny so zameraním na stručný opis, klasifikáciu a výslovnosť jednotlivých hlások,

pre praktické potreby rozvíjania fonetickej kompetencie chýba špeciálny kurz fonetiky slovenčiny pre cudzincov. Univerzálne učebnice pre cudzincov neobsahujú takmer žiadnu ponuku modelových cvičení na osvojovanie jednotlivých javov, ani výber krátkych posluchových textov zameraných na nácvik, upevňovanie a preverovanie fonetických zručností. Istú výnimku tvoria príručky pre slavistov a gramatiky určené používateľom príslušnej jazykovej oblasti, kde sa opis fonologického systému slovenčiny síce opiera o porovnanie so sprostredkovacím jazykom učebnice, ale chýba metodický postup na cieľavedomé využitie intralingválnych a interlingválnych súvislostí a kontrastov a návod na uvedomené odstraňovanie nežiaducej interferencie. Sporadické zaraďovanie fonetických alebo ortoepických cvičení do výučby s pokynmi *čítajte, vyslovte, opakujte správne* je založené zväčša na imitácii / napodobňovaní predlohy výslovnosti v interpretácii učiteľa, prípadne na pomoci audionahrávok, ktoré sú súčasťou niektorých učebníc pre cudzincov (Pekarovičová, 2000), a len čiastočne spĺňa didaktické požiadavky diferencovaného prístupu k prezentácii a osvojeniu základov spisovnej výslovnosti so zreteľom na aktuálne okolnosti výučby a sociolingvistickú charakteristiku študujúcich. Patrí sem najmä zohľadnenie *a) príslušnej jazykovej oblasti, b) stupňa jazykovej prípravy* a *c) študijného zámeru frekventantov*, ktoré by mali spolurozhodovať pri výbere a usporiadaní učiva, ako aj pri voľbe metodiky nácviku relevantných fonetických zručností. Ešte menej pozornosti sa v gramatikách a učebniciach určených cudzincom venuje prozodickým vlastnostiam slovenčiny, ktoré sú neraz kritériom úspešnej komunikácie cudzincov a citlivým miestom, kde sa azda najvýraznejšie prejavuje pozitívny alebo negatívny transfer medzi ich východiskovým (materinským) jazykom a cieľovým jazykom, teda slovenčinou ako cudzím jazykom.

Súbor základných / štandardných vlastností zvukovej sústavy slovenčiny, zameraný na sprostredkovanie typických fonetických, ortoepických a prozodických javov spisovnej slovenčiny z pohľadu slovenčiny ako cudzieho jazyka, sa v didaktike označuje ako ***fonetické minimum*** (Hendrich et al., 1988, s. 165). Vymedziť obsah fonetického minima cudzieho jazyka nie je vôbec jednoduché. Na základe lingvodidaktickej teórie i praktických skúseností z výučby cudzincov

fonetické minimum slovenčiny ako cudzieho jazyka obsahuje okrem všeobecnej charakteristiky zvukovej stavby slovenčiny i špeciálnu časť, zostavenú so zreteľom na typické fonetické chyby príslušníkov jednotlivých jazykových skupín. Fonetické minimum zahŕňa (Pekarovičová, 2002d, 2004):

a) prezentáciu fonologického systému s dôrazom na špeciálne slovenské fonémy;
b) nácvik výslovnosti jednotlivých hlások, čítanie v slovách, vo vetách;
c) identifikáciu foném na základe počúvania, zápis hlások;
d) špeciálne fonetické a prozodické cvičenia.

Na fonetickú prípravu v rámci programu SakoCJ slúži praktická fonetická príručka (2005) zameraná na osvojovanie a nácvik štandardnej výslovnosti.

8 KOMUNIKÁCIA A JEJ OSVOJOVANIE

Vektory komunikácie v jazykovej príprave cudzincov:
- komunikanti
- jazykový a kultúrny kód
- komunikačný kanál
- komunikačný zámer
- verbálne a neverbálne prostriedky

8.1 KOMUNIKAČNÁ KOMPETENCIA

Na pomenovanie všeobecnej schopnosti štandardného dorozumievania v cudzom jazyku sa zaužíval pojem *komunikačná kompetencia*. ***Komunikačná kompetencia*** predstavuje komplex organicky spojených, vzájomne súvisiacich a podmieňujúcich sa ***znalostí, zručností, návykov a schopností*** umožňujúcich komunikantom zapájať sa do *rečových činností* v cudzom jazyku v rozličných *komunikačných situáciách*, formálnych i neformálnych, oficiálnych i súkromných, symetrických i asymetrických / hierarchicky usporiadaných, spontánnych / bezprostredných či sprostredkovaných. Na jednej strane umožňuje získavať čo najširšiu škálu vecných poznatkov z rôznorodých inojazyčných zdrojov, na strane druhej prezentovať vlastné znalosti ústnou i písomnou formou štandardným spôsobom tak, ako je v danom komunikačnom kontexte zaužívané. Medzi receptívne zručnosti patrí ***počúvanie s porozumením*** a ***čítanie s porozumením***, k produktívnym sa zaraďuje ***hovorenie*** a ***písanie***. Všetky štyri uvedené zručnosti sú navzájom úzko prepojené, osvojenie si produktívnych zručností však predpokladá zvládnutie receptívnych, to znamená hovoreniu predchádza nácvik schopnosti počúvať ústny prejav s porozumením, schopnosti písať predchádza čítanie s porozumením. V komunikácii však

jednotlivé schopnosti obyčajne nevystupujú izolovane, ale navzájom sa prelínajú, dopĺňajú a spolupôsobia ako kontrolný mechanizmus (monitoring) pri percepcii a tvorení prejavu. Preferovanie nácviku vybraných cieľových zručností závisí od charakteru procesu osvojovania cudzieho jazyka, ktorý je primárne určovaný študijným zámerom a motiváciou študujúceho. Cudzojazyčná kompetencia sa posudzuje z hľadiska *primeranosti, plynulosti* a *jazykovej správnosti*.

Didaktická transformácia komunikatívnej spôsobilosti v cudzom jazyku na štyri základné zručnosti zodpovedá len čiastočne reálnej jazykovej komunikácii, keď jeden komunikačný partner je nútený v rýchlom slede striedať roly zamerané na počúvanie a hovorenie. Ide o ***interaktívnu schopnosť*** (Face-to-face-communication), ktorá sa z psycholingvistického hľadiska líši od bežného počúvania a hovorenia. Rovnako izolované počúvanie a čítanie s porozumením vplyvom rastúcej medializácie je v súčasnosti skôr zriedkavosťou. Hovorené slovo často sprevádza vizualizácia (video, televízia, film, internet, CD-rom), písané texty sú doplnené obrazom, ilustráciami. To sú dôležité psycholingvistické aspekty, ktoré treba zohľadňovať aj pri vyučovaní cudzieho jazyka, pri špecifikácii obsahu, cieľa i metód prezentácie učiva. Na dosiahnutie daného cieľa slúžia ***komunikačné stratégie***.

Každá jazyková činnosť predpokladá v prvom rade ***dištinktívnu receptívnu schopnosť*** komunikanta, aby vedel rozlíšiť relevantné jazykové jednotky a prisúdiť im patričný význam a funkciu. Podmienkou úspešnej komunikácie je znalosť jazykových prostriedkov: hlások, slov, spojení a konštrukcií, ale aj ich funkcie v závislosti od kontextu. Základnou úlohou lingvistiky je skúmať jazykové prostriedky, ktoré sú súčasťou gramatiky, fonetiky, lexikológie, slovotvorby, sémantiky, a opisovať ich na základe vzájomných vzťahov a závislostí. Jazykové prostriedky ako komponenty jazykového systému a komunikácie sa z pohľadu didaktiky cudzieho jazyka tematizujú komplexne, vzhľadom na dosiahnutie komunikačného zámeru a získanie príslušných komunikačných zručností (Storch, 1999). Samotné gramatické znalosti či znalosť slovnej zásoby nie sú preto skutočným cieľom cudzojazyčnej výučby, sú len prostriedkom na získanie komunikačnej kompetencie. ***Gramatická kompetencia*** ako súčasť lingvistickej kompetencie má v tomto zmysle jednak funkciu *kódovaciu*, realizovanú usúvzťažnením

jazykových jednotiek v rámci hierarchicky vyšších celkov, a funkciu *dekódovaciu*, ktorá umožňuje chápať vzťahy a súvislosti medzi prvkami výpovede, a tak porozumieť obsahu prejavu (Hendrich et al., 1988, s. 144).

V didaktike slovenčiny ako cudzieho jazyka sa vynára principiálna otázka, ako predstaviť cudzincovi gramatický systém tak, aby čo najrýchlejšie získal ***pragmatickú lingvistickú kompetenciu*** a naučené vedomosti vedel správne v rečovej praxi uplatniť. Gramatické stratégie si vo vyučovaní cudzích jazykov (Gavora – Repka, 1979) možno osvojovať dvojakým spôsobom, a to ***neuvedomene***, len mechanickým nácvikom, keď sa osobitne nevenuje pozornosť lingvistickej teórii, alebo ***uvedomene***, keď sa kladie dôraz na teoretické pozadie preberaných javov a ich vzájomné usúvzťažňovanie. Z hľadiska efektívnosti procesu osvojovania univerzitnému typu štúdia najlepšie vyhovuje syntéza kognitívnych a komunikatívnych postupov zameraných na systematické sprístupňovanie gramatiky na základe komunikačných potrieb a vzdelávacieho cieľa v danej fáze výučby. Ťažiskom jazykovej prípravy cudzincov je osvojenie si štyroch cieľových zručností (počúvanie, čítanie, hovorenie, písanie), zložiek komplexnej komunikatívnej kompetencie so zreteľom na ***komunikačných partnerov*** (kto komunikuje, sociálne roly), ***komunikačnú situáciu*** (kde, kedy sa koná udalosť), ***predmet komunikácie*** (obsah, téma), ***komunikačný zámer*** (aký rečový akt – informácia, výzva, prosba), ***komunikačný prostriedok / médium*** (ako / akou formou sa komunikuje). Na získanie cieľových zručností slúžia špeciálne komunikačné cvičenia.

Popri pragmatickej zložke komunikatívnej kompetencie sa rozlišuje ***sociokultúrna kompetencia***, zahŕňajúca poznanie konvencií cieľovej kultúry a schopnosť adekvátne uplatniť v komunikácii krajové a kultúrne zvláštnosti. Preto súčasťou vyučovania slovenčiny ako cudzieho jazyka je prezentácia univerzálií, osobných, kultúrnych a profesijných reálií so zreteľom na spoločné znaky i odlišnosti verbálnej a neverbálnej komunikácie v slovenčine v porovnaní s východiskovou / primárnou kultúrou frekventantov. Dôraz sa kladie na tematizáciu kontrastov spojenú s nácvikom modelov verbálneho a neverbálneho správania v typických formálnych a neformálnych situáciách, ktorou sa sleduje ***harmonizácia jazykovej, odbornej a interkultúrnej kom-***

petencie tak, aby adept vedel využiť získané poznatky v komunikačnej či profesijnej praxi (Pekarovičová, 2002b, 2004). Rozdiely v štruktúre i štylizácii ústnych a písomných komunikátov si vyžadujú diferencovaný didaktický prístup k nácviku ústnej komunikácie a písomného prejavu. Rešpektovanie sociolingvistických okolností jazykového vyučovania má nesporne priamy vplyv na výber príslušných didaktických parametrov, najmä na vymedzenie optimálneho vzdelávacieho zámeru. Formulovanie didaktického cieľa podmieňuje *obsah* i *metodiku* výučby, teda *výber tém, metód a foriem výučby*.

8.2 PRAGMATICKÉ ASPEKTY JAZYKOVEJ KOMUNIKÁCIE

Súčasné lingvodidaktické teórie presadzujú skôr *pragmatický aspekt osvojovania a sprístupňovania jazykov*, ktoré prenášajú pozornosť na používanie jazyka a jeho konkrétnych používateľov. To znamená, že sa zameriavajú na tie javy, ktoré sú z hľadiska konkrétnych i potenciálnych komunikantov relevantné, na to, čo je efektívne z hľadiska procesu osvojovania i prezentácie jazyka. Preto sa do popredia výrazne dostáva orientácia na rozvíjanie komunikačnej kompetencie, ktorá sa niekedy zjednodušene interpretuje ako nácvik reprezentatívnych komunikačných situácií, prípadne rečových aktov, bez dostatočnej opory v lingvistickej teórii. ***Komunikačná kompetencia*** na pozadí pragmatizácie lingvistiky však predstavuje *a) sociálne znalosti, b) lingvistické znalosti* a *c) interpretačnú schopnosť* (Dolník, 1993a, s. 117). J. Horecký v tejto súvislosti podčiarkuje systémový základ jazykovej komunikácie a v modeloch verbálneho správania rozlišuje tri podsystémy: *a) jazykový vo vlastnom zmysle, b) konceptuálny* a *c) interakčný.* Z toho vyplýva, že o funkčnosti komunikačnej kompetencie účastníkov komunikácie možno hovoriť iba vtedy, ak sa berú do úvahy jazykové vedomosti v interakcii s modelmi verbálneho správania spolu so znalosťou univerzálií i špecifík mimojazykovej skutočnosti typických pre osvojovaný jazyk. Z tohto dôvodu treba aj k problematike jazykovej výchovy pristupovať komplexne, vo vzájomnej súčinnosti jednotlivých zložiek, na pozadí širších lingvistických a didaktických súvislostí.

Preferovanie jedného pohľadu v istých fázach závisí od aktuálnych podmienok výučby a naznačených sociolingvistických faktorov objektívneho charakteru (miesto, čas, zameranie, cieľ výučby, typ školy atď.) a subjektívnych predpokladov účastníkov pedagogickej komunikácie (vek, vzdelanie, motivácia štúdia atď.). Na základe známych skutočností sa mení proporcionalita gramatiky a nácviku rečových zručností – ***receptívnych*** (počúvanie, čítanie) a ***produktívnych schopností*** (hovorenie, písanie) na jednotlivých stupňoch. Tradičný deduktívny spôsob prezentácie jazykového učiva, kde sa predstaví pravidlo, poučka a potom sa precvičuje, je menej efektívny a nestimuluje študentov k tvorivosti a fixácii vedomostí. Nedostatočne sa buduje inventár potrebných induktívnych lingvistických znalostí, chýbajú mechanizmy prepojenia s rečovou praxou. Za príčiny neúspechu jazykovej výchovy možno tiež označiť neaktuálne texty, nereprezentatívny výber jazykových javov a komunikačných situácií, málo atraktívne formy prezentácie i nedostatočnú pozornosť venovanú ústnej komunikácii.

V ostatnom čase badať radikálny obrat ku komunikatívne chápanej výučbe najmä cudzích jazykov, čo sa postupne premieta aj do didaktickej koncepcie slovenčiny ako cudzieho jazyka. To sa premieta aj do tvorby nových učebníc. Posilnením komunikatívneho princípu sa mení obsah i formy sprístupňovania učiva, do riešenia úloh a projektov je viacej zapojený samotný študent. Ťažisko výučby sa presúva na precvičovanie a upevňovanie javov. Netreba však zabúdať na dôležitosť kognitívneho a komparatívneho prístupu k jazykovej výučbe, ktorý je predpokladom lingvistickej kompetencie, t. j. schopnosti javy usúvzťažňovať, klasifikovať, zovšeobecňovať a aplikovať v konkrétnej komunikačnej situácii, ako v sérii učeníc Krížom-krážom z dielne SAS-u.

8.3 KOMUNIKAČNÁ BARIÉRA A JAZYKOVÁ INTERFERENCIA

Nedostatočná schopnosť cudzinca rozlíšiť, ktoré jazykové a sociálne znalosti sú v danej situácii relevantné, úzko súvisí s prekážkami komunikácie – ***komunikačnými bariérami***. Z hľadiska sociolingvistiky rozlišuje J. Mezulánik (1994) *a) fyzikálne, b) znalostné (kódové a informačné), c) interakčné (sociálne, psychické, fatické)* a *d) transkul-*

túrne komunikačné bariéry. Komunikačnú bariéru definuje ako „prekážku verbálnej i neverbálnej povahy" (ibid., s. 38). K najčastejším prekážkam verbálnej komunikácie v cudzom jazyku nepochybne patria *znalostné bariéry*, ktoré vyplývajú z neznalosti jazykového systému a pravidiel komunikačnej praxe.

V pedagogickej komunikácii s cudzincami ide jednak o neúplnú znalosť jazykového kódu cieľového jazyka, teda slovenčiny – *kódové bariéry*, jednak o nedostatočnú znalosť reality, t. j. chýbajúcu bázu potrebných vedomostí najmä zo slovenských lingvoreálií – *informačné bariéry.* Tieto bariéry vo veľkej miere korešpondujú s *transkultúrnymi bariérami,* spôsobenými individuálnymi podmienkami života účastníkov komunikácie v odlišnom geopolitickom a etnokultúrnom prostredí. Charakteristika komunikačných bariér pri osvojovaní slovenčiny ako cudzieho jazyka tvorí osobitnú kapitolu lingvodidaktickej koncepcie (Pekarovičová, 1996a, 1998b, 1999a, 2004). Úspešnosť komunikácie môže byť narušená tiež rôznym stupňom *encyklopedických vedomostí* u komunikantov, čo je v pedagogickej komunikácii bežným javom. Veď pozornosť sa tu zameriava práve na zmenu stavu v úrovni encyklopedických znalostí študujúcich. V procese výučby cudzincov má toto pôsobenie špecifický charakter. Často je potrebný konvertor, *„ktorého cieľom je vyrovnávať úroveň interpretačných konštruktov u účastníkov komunikácie"* (J. Horecký, 1995, s. 11). Funkciu konvertora môže plniť učiteľ, ale aj učebnice slovenčiny ako cudzieho jazyka. Na jednej strane sa tu cudzincom sprostredkúva nový jazykový kód, pričom treba rátať s potenciálnym vplyvom vytvoreného jazykového vedomia frekventanta na komunikáciu v slovenčine, na druhej strane sa súčasne predstavuje nová mimojazyková skutočnosť, ktorú študujúci vníma všetkými zmyslami na pozadí svojej individuálnej skúsenosti o svete. V nej sú zakódované okrem iného sociálne a kultúrne prejavy verbálnej i neverbálnej povahy, získané v primárnom jazykovom prostredí. Štúdiom cudzích jazykov, kontaktom s inými etnikami a kultúrami sa zaužívané modely správania čiastočne alebo úplne narúšajú a vytvárajú sa nové kognitívne štruktúry, ktorými sa riadi komunikácia cudzincov.

Úspešnosť či neúspešnosť jazykovej komunikácie sa spája, ako sme už uviedli, so systémom verbálneho správania, v ktorom sa práve

v konkrétnom komunikačnom procese najvýraznejšie prejavuje práve interakčný podsystém, ktorý vychádza z výpovedných aktov ako ustálených foriem vyjadrovania. Cudzinec často nedostatočne rozlišuje jednotlivé typy výpovedných aktov, ich vnútornú štruktúru i spôsob usporiadania v konkrétnom texte, a tak sa dopúšťa rôznych chýb, ktoré si viac-menej uvedomuje. Je známe, že modely verbálneho správania sa do jazykového vedomia používateľa cudzieho jazyka dostávajú sprostredkovane, často cez filter materinského resp. primárneho jazyka.

Nenáležité využívanie jazykového aparátu východiskového, najčastejšie materinského jazyka, sa v teórii vyučovania cudzích jazykov interpretuje ako ***jazyková interferencia*** alebo ***negatívny medzijazykový transfer***. Rozlišuje sa pozitívny a negatívny jazykový transfer (Didaktika cizích jazyků, 1988, s. 44 a n.).

Na základe teórie jazykového znaku a teórie komunikácie vyčleňuje J. Sabol (1994) tri zóny jazykovej interferencie typickej pre bilingvizmus, a to *zónu intralingválnych*, *paralingválnych a extralingváln*ych prvkov. Podčiarkuje, že úlohou učiteľa cudzieho jazyka je minimalizovať prvky interferencie dvoch jazykov tým, že ich zámerne presúva z intralingválneho (vnútrojazykového) priestoru, kde pôsobia deštrukčne, do paralingválnej a extralingválnej zóny tak, aby oba jazykové systémy fungovali vedľa seba úplne autonómne. Výsledný efekt komunikácie často závisí práve od schopnosti pohotovo prepájať jednotlivé kódy, prípadne vedieť si doplniť chýbajúce údaje priamo od komunikačného partnera alebo za pomoci príručiek. Preto sa pri výučbe cudzincov pripisuje veľký význam nácviku metodiky tvorenia otázok a získavania informácií z rôznych prameňov.

8.4 ZNALOSTNÉ KOMUNIKAČNÉ BARIÉRY

Z hľadiska typologickej podobnosti / odlišnosti slovenčiny a východiskového jazyka frekventantov možno skúmať vplyvy jazykov blízkych a vzdialených a podľa toho vyčleniť typické ***kódové*** a ***informačné bariéry***. Do prvej skupiny možno zaradiť pôsobenie transferu geneticky a typologicky príbuzných jazykov, vzťahujúce sa najmä na

študentov slovanskej proveniencie, ktorí si často osvojujú slovenčinu priamou metódou, bez sprostredkovacieho jazyka. Tu sa dá na jednej strane najlepšie využiť ***pozitívny medzijazykový transfer***, zhoda alebo podobnosť javov oboch jazykov, ako je existencia rovnakých gramatických kategórií, rozvinutá flexia či podobný inventár lexikálnych prostriedkov a analogických slovotvorných postupov. Táto *podobnosť* jednotlivých javov spôsobuje síce vysoký stupeň porozumenia komunikátu, no na druhej strane vytvára predpoklady na chybné prenášanie návykov z materinského jazyka do komunikácie v slovenčine, ktoré sa prejavujú vo všetkých jazykových rovinách.

V ústnom prejave sú najvýraznejšie fonetické a ortoepické chyby, v písomnom robí problémy slovenský pravopis (Pekarovičová, 2002, 2004). Rozdielne slovotvorné postupy, iné gramatické kategórie, fonetické a pravopisné zvláštnosti, existencia medzijazykových homoným, zradných slov, ktoré vo vzájomnej komunikácii spolupôsobia ako potenciálny zdroj medzijazykovej interferencie.

Na ilustráciu pôsobenia primárnej a sekundárnej medzijazykovej interferencie uvádzame tri ukážky:

1. **interferencia typologicky blízkych jazykov** – úryvok z práce poľskej študentky o medziľudských vzťahoch:

   Sú rôzne medzyľudské vzťahy. Nekedy može jednotlivec oplyvniť svoje prostredie tak, že všetcy sú mu podradení. Napriklad často toleruju jeho fajčenie, mimo to, že nikto inny nefajči. Myslim, že treba sa starať zrozumieť innych ľudi, ale nemôžno dovoliť, žeby nekdo ohraničal naše prava.

Chyby v uvedenom texte pramenia najmä v rozdielnej klasifikácii tvrdých a mäkkých spoluhlások v poľštine a slovenčine (*medzyľudské* namiesto *medziľudské, všetcy* namiesto *všetci*) i v rozdielnom inventári samohlások a najmä v existencii slovenských dvojhlások, ktoré poľština nemá, a preto ich distribúcia a identifikácia spôsobuje ťažkosti *(nemôžno* namiesto *nemožno*, *može* namiesto *môže, nekedy, nekdo* namiesto *niekedy, niekto)*. Poliaci majú obyčajne problémy s rozlišovaním dĺžky samohlások, v dôsledku čoho ju neoznačujú (*napriklad* namiesto *napríklad, toleruju* namiesto *tolerujú, prava* namiesto *prá-*

va, nefajči namiesto *nefajčí* ap.*),* resp. ju označujú nesprávne (*rôzné* namiesto *rôzne, stárať sa* namiesto *starať sa).* Jazyková interferencia sa prejavila aj v slovotvorbe, čo sa sekundárne odrazilo v ortografii (*oplyvniť, inny, zrozumieť, ohraničal)* i v nesprávnej rekcii predložky (*mimo to* namiesto náležitej *mimo toho).*

Slovensko-poľské jazykové kontakty hodnotíme z hľadiska výučby SakoCJ podrobnejšie v samostatných štúdiách (Pekarovičová, 1996a, 1997c, 1999b).

2. **sekundárna interferencia** – pôsobí popri primárnej interferencii východiskového jazyka najčastejšie vtedy, keď sa slovenčina vyučuje na báze iného slovanského jazyka, najmä češtiny a ruštiny. Pod vplyvom formálnej alebo významovej podobnosti týchto jazykov so slovenčinou sa pri osvojovaní SakoCJ negatívne prejavuje integrácia bohemizmov a rusizmov.
   Analýza poukazuje na vplyv češtiny pri výučbe slovenčiny ako cudzieho jazyka. Ide o úryvok z referátu kórejskej študentky slovenčiny, ktorá doma absolvovala štúdium bohemistiky. Tejto študentke (podobne ako mnohým ďalším bohemistom) v podstate nerobilo väčšie problémy porozumenie textov ani tvorba slovenských prejavov. Zaznamenali sme skôr typický vplyv češtiny, ktorý zasiahol hlavne oblasť tvorenia tvarov a pravopis.

   Rodinný život v Kóreji
   Tradičná kórejská rodina bola veľká a tvorilo ju zvyčajne niekoľko generácí. Spoločensky bolo žiaduci mať veľa potomkov, aby bola zaistena stabilita a istota rodiny. V dnešnej dobe však takové veľké rodiny mizú. Prirozenú autoritu požívala hlava rodiny. Poslušnosť voči staršímu, oddanosť vládcovi a úcta k učiteľovi patrily medzi pať najdoležitejších etických hodnôt tradičnej spoločnosti.

Chyby v uvedenej ukážke majú korene predovšetkým v odlišnom fonetickom a morfematickom aparáte češtiny a slovenčiny. Neexistencia *ä, ô, dz* v češtine spôsobuje istú rozkolísanosť v používaní (*pať, najdoležitejších,* ale *hodnôt; prirozenú,* ale *medzi)*. Analogicky s tvarmi v češtine sa objavujú typické chyby v paradigme (*v Kóreji* namiesto *v Kórei, generácí* namiesto *generácií, mizú* namiesto *miznú*, na základe

českého *mizí*, voči *staršímu* namiesto *staršiemu).* Interferencia v syntaktickej rovine sa prejavuje hlavne v slovesno-mennom predikáte, ak menný tvar sa končí na mäkký konsonant (*bolo žiaduci* namiesto *bolo žiaduce)* i v predikatívnej syntagme, ak je sloveso v tvare minulého času (*poslušnosť.. oddanosť.. a úcta patrily* namiesto *patrili).*

Analýza prejavu nemeckej študentky, ktorá doma študovala rusistiku a zvolila si slovenčinu ako ďalší slovanský jazyk, dokumentuje okrem interferencie z materinského jazyka (nemčiny) aj zreteľný negatívny transfer z ruštiny.

> *Aké práva majú členy rodiny v spoločnosti. Staré rodičia sa nemôžu starať o deťach, počas rodičia pracujú. ...Po týmto trom rokam bez pracy možno znova začínať pracovať. Existuje málo možností, aby sa verejné inštitúty starajú o deťach po celý deň.*

V ukážke je evidentný vplyv ruštiny, ktorý sa prejavil v nesprávnej rekcii slovesa s predložkovým pádom (**starať sa o deťach* podľa ruského *zabotiť sa o deťach)* a predložky *po*, ktorá sa v ruštine viaže s datívom, hoci v časovom význame sa používa prepozícia *posle* s genitívom, a v slovenčine s lokálom, teda správne *po troch rokoch.* Spojenie **po týmto trom rokam bez pracy možno znovu začínať pracovať* bolo vytvorené analogicky k ruskému *... bez raboty možno opjať načinať rabotať,* kde v slovenčine okrem neadekvátnej pádovej morfémy v gen. sg. **prácy* je použitý nenáležite nedokonavý vid fázového slovesa *začínať pracovať,* namiesto *začať pracovať.* Nerozlíšenie kategórie životnosti v prípadoch **členy rodiny,* **staré rodičia* má tiež korene v ruštine. V prípade nesprávneho použitia predložky *počas* v temporálnej vete **počas rodičia pracujú* namiesto *kým*, *pokiaľ, keď* súvisí s návykmi v nemčine. Nemecké während možno použiť aj ako spojku *während die Eltern arbeiten – kým rodičia pracujú*. Rovnako aj nesprávne použitie prézentu v účelovej vete ..., **aby sa verejné inštitúty starajú...* je motivované situáciou v materčine, kde je prítomný čas ..., *da sich die öffentlichen Institutionen um die Kinder kümmern,* adekvátny.

Zaznamenané chyby z obidvoch ukážok patria medzi typické prípady medzijazykovej interferencie, ktorej sa dopúšťajú cudzinci pri osvojovaní slovenskej gramatiky a lexiky.

8.5 FYZIKÁLNE KOMUNIKAČNÉ BARIÉRY

Značné rozdiely v individuálnych prejavoch evidujeme tiež v oblasti paralingválnych a extralinválnych prostriedkov, ktoré sa pri ústnej komunikácii identifikujú ako ***fyzikálne bariéry***. Pramenia v odlišnom inventári fonetických a prozodických vlastností do vzájomného vzťahu vstupujúcich jazykových systémov. J. Sabol (1993) pri charakteristike interferenčných javov akusticko-auditívneho typu komunikácie cudzincov vymedzuje *zónu intralingválnych, paralingválnych a extralingválnych prvkov*. Intralingválne prvky slúžia na rozlíšenie významu a zasahujú oblasť jazykového systému, ide o samostatné fonémy, na ne sa navrstvujú paralingválne prvky na úrovni segmentov a suprasegmentov a využívajú sa ako štylémy. Za extralingválne prostriedky považuje autor individuálne osobitosti tvorby zvuku každého hovoriaceho, pričom prvky, súvisiace s medzikultúrnymi vplyvmi, ktoré sú obvykle v literatúre označované ako extralingválne, hodnotí J. Sabol (1993, s. 88) ako *externolingválne súvislosti jazyka.*

Na medzijazykovej interferencii v ústnej komunikácii cudzincov z rôznych jazykových oblastí sa výrazne podieľajú špecifiká zvukovej sústavy slovenčiny v porovnaní s fonetickým aparátom východiskového jazyka, a to pôsobením na štruktúru iných jazykových rovín, najmä morfologickej a lexikálnej, ale aj syntaktickej a štylistickej. Zvuková reč totiž podľa J. Sabola (1975, s. 376) predstavuje zložitý mechanizmus, v ktorom na seba hierarchicky nadväzujú jednotky „nižšieho" a „vyššieho" radu, spojené rozdielnymi, ale aj spoločnými funkciami. Túto „zložitosť" manifestovanú najmä napätím medzi výrazom a významom ešte ostrejšie vníma cudzinec, ktorý zvukový systém slovenčiny obyčajne posudzuje na pozadí vlastného primárneho jazykového vedomia, prijíma cez „filter" materinského jazyka. Aj keď v slovenskej lingvistickej teórii sa postuluje téza o pravidelnosti fonologického systému spisovnej slovenčiny v porovnaní s inojazykovými systémami (Novák, 1979), čo do značnej miery využíva pedagogická prax pri výučbe cudzincov (Baláž, 1986, Pekarovičová, 2000), štandardné osvojenie slovenčiny predstavuje pre cudzinca isté úskalia, ktoré možno úspešnejšie prekonávať najmä cieľavedomým využívaním kontrastívnej analýzy inventáru foném východiskového jazyka cudzincov a slo-

venčiny, a tak vymedziť problémové javy zvukovej stavby z hľadiska jednotlivých jazykových oblastí. Preto k prezentácii fonologických zvláštností slovenčiny cudzincom treba pristupovať podľa možnosti diferencovane, so zreteľom na typologickú charakteristiku a genetickú príslušnosť východiskového a cieľového jazyka cudzincov, na podobnosti a odlišnosti obidvoch porovnávaných systémov, ale aj na tzv. typické chyby, ktorých sa dopúšťajú nositelia alebo používatelia týchto jazykov, keď si osvojujú fonetický systém a ortoepické zásady slovenčiny.

V ústnej komunikácii sa často prejavuje *typický cudzí akcent*, ktorý identifikuje pôvod študentov z hľadiska ich jazykovej príslušnosti. Fonetické a prozodické vlastnosti primárneho jazyka frekventantov ovplyvňujú proces dekódovania ústnej podoby slovenčiny a tempo osvojovania štandardnej slovenskej výslovnosti, kde sa prejavujú značné rozdiely v úrovni a efektívnosti získaných návykov. Inak vnímajú zvukovú stavbu slovenčiny adepti so slovanským základom, inak nositelia typologicky rozdielnych jazykových systémov, ktorí sa navzájom líšia individuálnymi dispozíciami, ale aj istými spoločnými artikulačno-akustickými prejavmi.

Významová a formálna segmentácia slovenského komunikátu, spojená s aktuálnym členením vety, ktorá sa prejavuje pohyblivým slovosledom, predstavuje pre cudzincov didakticky náročný mechanizmus osvojenia si receptívnych a produktívnych zručností. Tendencia k splývavej výslovnosti v prirodzenej komunikácii, málo výrazný slovný prízvuk, ktorý sa môže presunúť na predložku, pozícia gramatických slov / formantov / morfém (zvratných zámen *sa, si,* krátkych tvarov osobných zámen, tvarov slovesa *byť,* častíc a i.) vo vete, často zabraňujú cudzincovi identifikovať jednotlivé slová a významové celky. Odklon od normy, spôsobený interferenciou a individuálnymi dispozíciami, môže narušiť percepciu ústneho komunikátu cudzinca, a napriek ovládaniu lexikálnej bázy a gramatických pravidiel, sa prijíma ako šum. Nevýrazná artikulácia, zlý prízvuk, nesprávna segmentácia textu či nenáležitá intonácia sú prekážkou porozumenia a potenciálnej interakcie partnera.

V pedagogickej komunikácii sa na odstránení takýchto bariér podieľa učiteľ alebo iný študent, ktorý pôsobí vo funkcii konvertora

a interpretuje, tlmočí nepochopenú výpoveď. Na zabezpečenie spätnej väzby medzi komunikantmi niekedy stačí výpoveď zopakovať tak, aby bola v súlade so štandardnou ortoepickou normou slovenčiny. V tejto súvislosti sa naskytá otázka, ako predchádzať fyzikálnym bariéram spôsobeným fonetickými odchýlkami, alebo aspoň ako znížiť riziko potenciálnych chýb cudzincov v hovorenej slovenčine. To je otázka, ktorá sa bezprostredne týka teórie vyučovania i metodiky učenia slovenčiny ako cudzieho jazyka, teda je osobitným problémom pre učiteľa i študenta. Štandardné osvojenie slovenskej fonetiky si vyžaduje správnu voľbu prezentácie typických vlastností slovenského hláskoslovného subsystému so zreteľom na potenciálne ťažkosti študujúcich z jednotlivých jazykových oblastí a tomu zodpovedajúce formy nácviku a upevňovania fonetickej kompetencie.

Dôležitú didaktickú funkciu však plnia špeciálne ***fonetické a ortoepické cvičenia***, ktoré zahŕňajú typické vlastnosti slovenského hláskoslovného subsystému a pritom zohľadňujú potenciálne ťažkosti študujúcich z jednotlivých jazykových oblastí (Pekarovičová, 2002, 2004). Kontrastívnej prezentácii fonetického aparátu a jeho správnemu osvojeniu treba venovať pozornosť od začiatku výučby, pretože nesprávne fixovanie ortoepických návykov sa neskôr odstraňuje oveľa ťažšie. Metodiku sprístupňovania fonetického minima a ortoepických zásad z pohľadu slovenčiny ako cudzieho jazyka predstavujeme v praktickej fonetickej príručke (Pekarovičová – Žigová – Palcútová – Štefánik, 2005).

8.6 TRANSKULTÚRNE KOMUNIKAČNÉ BARIÉRY

Na úspešnosti resp. neúspešnosti jazykovej komunikácie cudzincov v slovenčine sa vo veľkej miere podieľajú ***medzikultúrne rozdiely*** medzi cieľovou (osvojovanou) *a východiskovou (primárnou) kultúrou* adeptov. Pri prezentácii SakoCJ sa cudzincom na jednej strane sprostredkúva nový jazykový kód, na druhej strane sa súčasne predstavuje nová mimojazyková skutočnosť, ktorú študujúci vníma všetkými zmyslami na pozadí svojej individuálnej skúsenosti o svete. V nej sú zakódované okrem iného sociálne a kultúrne prejavy verbál-

nej i neverbálnej povahy, získané v primárnom jazykovom prostredí. Pri nesprávnom, z hľadiska slovenského kultúrneho úzu nenáležitom prenášaní týchto zvyklostí do komunikácie v slovenčine, možno hovoriť o poruchách patriacich do oblasti interkultúrnej komunikácie označovaných ako ***transkultúrne bariéry***. Tieto bariéry zahŕňajú etnokultúrne, geopolitické a psychosociálne špecifiká jednotlivých oblastí, z ktorých pochádzajú zahraniční študenti slovenčiny.

Na ilustráciu uvádzame niekoľko inšpirácií využitia podnetov z medzikultúrnej komunikácie, ktoré frekventantom pomáhajú budovať príslušný slovníkový a komunikačný aparát a zároveň získať, prípadne rozšíriť poznatky o iných kultúrach. Medzi časté formy patrí napr. anketa a diskusia na tému *Ceníte si tradície, Predstavte svoju krajinu, národné špeciality,* pričom sa osvedčili besedy na aktuálne témy spoločenského a hospodárskeho života s využitím prvkov reklamy a aktualizovanej metafory čerpajúcej často z frazeologického bohatstva (Orgoňová – Bohunická, 2006). Práve slovenské frazeologizmy, napr. *Bez práce nie sú koláče? Aká práca, taká práca?* poslúžili jednak ako témy samostatných seminárov ako východisko na konfrontáciu sociálnej a hospodárskej politiky v jednotlivých krajinách, jednak ako téma esejí. Beseda za okrúhlym stolom na tému *Iný kraj, iný mrav*, ktorej predchádzal nácvik príslušnej lexiky vo vetných spojeniach, podnietila všetkých účastníkov k aktívnej výmene názorov na čiastkové i všeobecné otázky národnej a kultúrnej identity, na rozdielne zvyky a ich dodržiavanie, prípadne ich modifikáciu v súčasnosti. Na základe odbornej profilácie a jazykovej kompetencie možno viesť študentov k snahe sformulovať príčiny etnických, náboženských a sociálnych konfliktov v rôznych častiach sveta, odkiaľ neraz sami pochádzajú a poukázať na odlišné normy i hierarchiu v medziľudských vzťahoch a v spoločenskom správaní. Tak napr. rodinné tradície a sviatky v Kórei, Japonsku alebo Číne sa úplne líšia od slovenských alebo stredoeurópskych zvyklostí, hoci aj medzi nami a našimi najbližšími susedmi sú isté rozdiely v prejavoch, ako aj ich hodnotení, ktoré spočívajú v odlišnej filozofii a historicko-spoločenskej skúsenosti.

Charakteristika a klasifikácia týchto špecifík vytvára predpoklady na vystihnutie slovenskej národnej a kultúrnej identity v porovnaní so svojou krajinou, ale aj v širšom kontexte. Študenti tak práve na zák-

lade vlastnej skúsenosti nie vždy pozitívne posudzujú napr. slovenskú pohostinnosť, dobrosrdečnosť, zamestnanosť matiek s malými deťmi, atď. Registrujú rozdiely v spoločenskej komunikácii, najmä pri osobnom kontakte, ktorý sa riadi inými zásadami oslovenia, pozdravov, formulácie želania. Často opisujú vlastné zážitky, interpretujú získané postrehy a pýtajú si vysvetlenie niektorých prejavov.

Cieľom využitia takých prísloví ako *Dobré sa samo chváli* alebo *Dobrý tovar všade kupca nájde* je reakcia na súčasnú reklamu a zároveň rozvíjanie schopnosti postrehnúť jazykové i mimojazykové prednosti i nedostatky mediálnej reklamy. Okrem využitia novinovej, rozhlasovej a televíznej reklamy sa vhodne zaraďujú literárne texty a kratšie útvary k danej téme, ktoré môžu prispieť k rozvíjaniu tvorivých rečových zručností. Osobitné miesto zaujímajú špecializované lexikálne a štylistické cvičenia slúžia na vypracovanie samostatných alebo tímových úloh ako napr. *Pripravte výstavu najlepších výrobkov vašej krajiny, Predstavte špeciality vašej kuchyne, Urobte reklamu slovenským turistickým centrám u vás, Presvedčte svojich priateľov, aby prišli na Slovensko* a i.

Uvedené čiastkové úlohy smerujú k osvojeniu zásad tzv. *prezentačnej techniky – „Präsentationstechnik"*, k získaniu základných stratégií verbálnej a neverbálnej komunikácie, ktoré sú podmienkou úspešného univerzitného štúdia, ale aj zárukou bezporuchovej účasti v sociálnej a odbornej komunikácii. Medzikultúrne kontrasty sa v súčasnosti veľmi výrazne prejavujú v profesionálnej sfére, najmä pri zakladaní a činnosti spoločných podnikov, kde obchodní partneri musia zladiť zásady interpersonálnej komunikácie, stratégiu styku so zákazníkom, hierarchiu pracovných vzťahov, atď. Dodržiavanie zásad spoločenskej etikety je obzvlášť dôležité pri medzinárodných obchodných rokovaniach. R. Rathmayr (1996, s. 52) zdôrazňuje oveľa väčšiu ochotu manažérov prehliadnuť jazykové chyby svojich partnerov ako ochota tolerovať ich neadekvátne spôsoby pri presadzovaní vlastných záujmov. V tejto súvislosti je náležité venovať pozornosť pragmatickej stránke neverbálnych prvkov v ústnych prejavoch z hospodárskej sféry a zároveň ich uplatňovať v didaktickom koncepte cudzích jazykov ako jednu z foriem predchádzania potenciálnym nepríjemnostiam tzv. *Fettnäpfchen* alebo *faux pas*.

8.7 INTERAKČNÉ KOMUNIKAČNÉ BARIÉRY

S transkultúrnymi bariérami bezprostredne súvisia ***interakčné bariéry***, ktoré sú často spôsobené neporozumením otázky, respektíve kontamináciou dvoch replík, čím vznikajú rozličné, niekedy vtipné variácie slovenských zdvorilostných fráz. Napr. A: *Ako sa voláš?* B: **Ďakujem, dobre*. A: *Ako sa máš?* B: **Very dobre.*

Isté konvencionálne rozdiely sa prejavujú už pri používaní základných zdvorilostných fráz, ako sú pozdravy, oslovenie a iné formy nadväzovania kontaktu, ktoré cudzinec často volí práve na základe svojho primárneho jazykového vedomia. A tak nezriedka možno zachytiť nasledujúci dialóg zahraničných frekventantov:

A: *Ako sa máš?* B: *Ako sa máš?* podľa vzoru v angličtine *How do you do? How do you do?*, kde sa replika chápe ako forma pozdravu alebo spôsob začatia rozhovoru. Na rozdiel od angličtiny, kde je možné odpovedať aj rovnakou replikou, sa v slovenčine a slovanských jazykoch pri odpovedi stretáme s celou škálou pozitívnych aj negatívnych reakcií, ktoré komunikanti využívajú v závislosti od svojho naturelu, prípadne momentálnej nálady, ale aj vzhľadom na národné či regionálne špecifiká kontaktových rituálov. Významnú úlohu tu zohráva formulácia odpovede. Tak napr. v arabskom svete sa na podobnú otázku odpovedá zásadne kladne. Prílišná snaha obchodných partnerov slovanskej proveniencie, ktorí neraz detailne opisujú svoje negatívne osobné skúsenosti a pocity, sa nie vždy zhovievavo posudzuje v medzinárodných obchodných rokovaniach, kde používané repliky sú konvencionalizované a priveľké vybočenia sa pociťujú ako nenáležité (Rathmayr, 1996, s. 40; Ruščák, 1999). V nemčine sa na otázku *Wie geht es Ihnen?* zvyčajne reaguje pozitívne alebo neutrálnou odpoveďou *Es geht – ide to, ujde to.* Vynaliezavosť pri hľadaní vhodnej či vtipnej odpovede na otázku *Ako sa máš*? v slovenskom kontexte tematizujú mnohí spisovatelia, napr. D. Hevier v rovnomennej úvahe *Odpoveď* z knižky *Chcete byť šťastní? Opýtajte sa ma, ako na to* (1995, s. 116). Podobné situácie nastávajú pri výbere vhodného pozdravu, keď študenti pri rozlúčke použijú formu *dobrý deň* alebo *dobrý večer*, ako je to bežné v ich jazykoch, ktoré v modifikovanej podobe možno uplatniť aj v slovenčine, skôr však ako želanie *pekný / príjemný deň / večer / víkend*. V bežnej

komunikácii frekventované eliptické vyjadrovanie vo východiskovom jazyku nenáležite prenesené do cieľového jazyka môže tiež zapríčiniť rôzne poruchy. Zaregistrovali sme napríklad, že nemecké *bis dann* či španielske *hasta luego* cudzinci nahradili kalkom *do potom,* nevediac, že v slovenčine je potrebné explicitne vyjadriť celú frázu *tak potom sa uvidíme/do videnia neskôr* alebo je k dispozícii skrátená forma *tak zatiaľ*, podobne ako v ruštine *poka* či poľštine *na razie.*

8.7.1 Oslovenie v slovenčine

Osobitný problém pôsobenia negatívneho transferu pri osvojovaní si slovenčiny ako cudzieho jazyka predstavuje ***oslovenie*** ako jedna zo základných interakčných foriem typických pre ústnu komunikáciu a príslušné žánre, ale majúci svoj význam aj v písomnom styku. Oslovenie v slovenčine na pozadí lingvistickej teórie i pragmatiky hodnotí O. Sabolová (1983, s. 461) ako *„syntakticko-štylistický jav, ktorý ako keby prečnieval medzi vnútrojazykovými prostriedkami komunikácie a niektorými svojimi znakmi sa približoval k paralingvistickým mimojazykovým prvkom.“* Z nášho hľadiska sa najvýraznejšie prejavuje nesprávne používanie titulov, najmä v akademickom prostredí, kde často absentuje buď slovo *pán / pani*, napr.: *Profesorka, nemohol som prísť* alebo akademický titul, ktorý sa nahrádza priezviskom *Pán Novák, hľadám Vás,* namiesto náležitého *pán profesor.* Patrí sem aj nerešpektovanie ženských názvov profesií, titulov (pani profesorka, doktorka, ministerka), ktoré moderná slovenčina zásadne odlišuje od mužských tvarov, podobne ako v južnoslovanských jazykoch (Dudok, 2007).

S týmto javom úzko súvisí aj prechyľovanie aj produktívnosť ženských pomenovaní. Analýza súčasného stavu pri používaní feminatív a vnášaním prvkov maskulinizácie v slovenčine v porovnaní s poľštinou na pozadí jazykových rovín i v oblasti pragmatiky potvrdila *„silnejšie derivačné tendencie v slovenčine, čo svedčí o snahe jazyka zachovať si svoju prirodzenosť“*, ale zároveň nejednotný úzus zo strany slovenských lingvistov, čo možno chápať ako prejav istej dynamiky (Mieczkowska, 1995, s. 112). Túto rozkolísanosť sme zaznamenali aj v spoločenskej komunikácii, keď napr. v súvislosti s prezidentskými

voľbami sa Magda Vášáryová v médiách často prezentovala ako *kandidát*, nie *kandidátka* na prezidenta, podobne ako v ruštine a poľštine.

Zaujímavý pohľad v tejto sfére poskytuje nemčina. Aj keď tu existuje prechyľovanie *Arzt / Ärztin, Lektor / Lektorin*, predsa pri priamom oslovení sa na rozdiel od slovenčiny uprednostňujú mužské varianty *Frau Professor, Frau Doktor*, pričom ak ide o prítomnosť oboch pohlaví, zásadne sa najmä pod vplyvom feministických hnutí a antidiskriminačných tendencií v texte používajú obe formy, napr.: *Partnerinnen* und *Partner* alebo jedna spoločná, stále častejšie sa vyskytujúca v nemeckých a rakúskych textoch, napr.: *Kolleg**Inn**en*, v ktorej sú kumulované obidva tvary *Kolleginnen* und *Kollegen.* Uvedené lexémy v slovenčine *kolega a kolegyňa* skrývajú pre cudzincov okrem iného aj problém rodovej identifikácie. Často pod vplyvom vlastného jazyka alebo ruštiny, ktorá je neraz ich prvým slovanským jazykom, tvoria výpovede typu *to je moja kolega*, namiesto správneho *to je môj kolega* alebo *to je moja kolegyňa.*

8.7.2 Používanie ženských priezvisk

Azda najväčšie úskalie pre cudzincov predstavujú slovenské ženské priezviská i adaptovanie cudzích mien v slovenčine. Nezvykle pre nich pôsobí formant *-ová* pri známych menách, napr. *Hillary Clinton**ová**, Sofia Loren**ová***, ale aj používanie ženskej podoby priezvisk našich študentiek, preto treba tomuto javu venovať pri výučbe dostatočnú pozornosť z hľadiska jazykovej stavby slovenčiny, komunikačnej praxe, ale aj na pozadí interlingválnych a medzikultúrnych kontaktov. Fakt, že slovenské ženské priezviská spôsobujú v cudzine veľké ťažkosti, by som chcela ilustrovať na osobnej skúsenosti, a to na niekoľkých variantoch môjho priezviska v rakúskom a nemeckom prostredí. Je bežné, že v zahraničí ignorujú slovenskú príponu ženských priezvisk, takže som dostávala poštu na meno *Jana Pekarovič,* medzi ďalšie modifikácie patrili podoby *Pekaroviča, Pekarovikova, Pekarovižová, Pecarovicova,* či skrátenú formu *Pekarikova,* najkurióznejšou podobou bolo oslovenie *ova Pekarovič,* keď autor listu sa mylne domnieval, že prípona *ová* nahrádza oslovenie *pani.*

8.7.3 Tykanie a vykanie

Inventár kontaktových komunikačných foriem dopĺňa ***tykanie*** a ***vykanie***. Správne používanie príslušných modelov v slovenčine treba vysvetliť najmä tým študentom, ktorí vo vlastnom jazyku nerozlišujú tykanie a vykanie (angličtina), prípadne tým, ktorí napr. v akademickom prostredí používajú tykanie aj pri styku s učiteľmi (fínčina, španielčina). Tieto návyky študenti automaticky prenášajú do slovenského kontextu a nezriedka zdravia svojho profesora *Ahoj, ako sa máš?* Zaužívané národné formy kontaktu s potenciálnym zákazníkom sa v súčasnosti výrazne prejavujú v medzinárodnej reklame. V slovenčine a češtine sa uprednostňuje *vykanie*, podobne ako v nemčine, ak nejde výlučne o intímnu sféru alebo o oslovenie mladých. Na rozdiel od tohto úzu sa adresátovi v poľskej reklame *tyká.*

Slovenská sporiteľňa – Vaša banka, život Vašich peňazí;
CA, banka pro Váš úspěch;
Creditanstalt, die Bank zum Erfolg, Partner für Ihre Geschichte in Mitteleuropas; (CA, banka Vášho úspechu, partner Vašich dejín v strednej Európe);
CA, Bank Twojego sukcesu (CA, banka Tvojho úspechu).

8.7.4 Interkultúrna štandardizácia

Nie vždy sa však národné zvláštnosti dostatočne berú do úvahy pri prekladaní reklamných textov do cudzích jazykov. Ide jednak o nesprávny výber jazykových prostriedkov, jednak o neznalosť kultúrnych reálií cieľovej krajiny a nerešpektovanie charakteristiky cieľovej skupiny. Uvedomujúc si tieto nedostatky sa presadzuje koncepcia ***interkultúrnej štandardizácie reklamy***, s cieľom prihliadať na podmienky, zvláštnosti percipientov a v tejto súvislosti chápať preklad reklamných textov pre cudzojazyčné prostredie širšie, t. j. ako tvorbu nových textov tzv. *textové dizajnérstvo*, ktoré prispôsobuje zvolené metódy sociokultúrnym špecifikám adresáta. Tieto odchýlky patria do sféry medzikultúrnej komunikácie a rôznym spôsobom sa od-

rážajú v komunikačnej i prekladateľskej praxi, preto im pri výučbe cudzieho jazyka treba venovať patričnú pozornosť. Didakticky účinným sa javí najmä ***kontrastívna prezentácia univerzálií, kultúrnych*** a ***profesijných reálií***, ktorá podporuje rozvíjanie *„transnationalen Kommunikationsfähigkeit" – „transnárodnej komunikačnej kompetencie"* nevyhnutnej pre bezporuchové porozumenie v medzinárodnej komunikácii (Krumm, 1995, s. 157).

Dodržiavanie záväzných noriem správania komunikačných partnerov sa vyžaduje najmä pri obchodných rokovaniach, právnych úkonoch, v bankovom styku ap. Preto sa aj didaktika cudzích jazykov v súčasnosti zaoberá problematikou odstraňovania interferencie verbálnych i neverbálnych prostriedkov, najmä z hľadiska širokochápanej interkultúrnej komunikácie. Poznanie spoločných javov, ale i kontrastov, rozdielov v jednotlivých jazykových rovinách spojené s informáciami o kultúrnych a spoločenských reáliách môže výrazne prispieť k úspešnej komunikácii, prípadne pomôže úspešnejšie predchádzať poruchám vo vzájomnej komunikácii. Sprostredkovanie systémových i pragmatických zvláštností slovenčiny na pozadí východiskových jazykov frekventantov môže podstatne zefektívniť proces osvojovania si modelov verbálneho správania a prispieť k lepšiemu porozumeniu mimojazykovej skutočnosti o cieľovej krajine a jej kultúre.

9 NEVERBÁLNA KOMUNIKÁCIA

Doterajšie výsledky výskumu v oblasti slovenčiny ako cudzieho jazyka potvrdzujú orientáciu slovenskej aplikovanej lingvistiky predovšetkým na problematiku opisu, nácviku, ovládania a správneho používania systému verbálnych prostriedkov slovenčiny v komunikácii cudzincov. Skúsenosti z výučby zahraničných adeptov ako aj ich správanie v bežnom styku potvrdzujú, že neverbálne prvky tvoria integrálnu súčasť prejavu cudzincov a môžu kladne alebo negatívne ovplyvniť úspešnosť komunikácie. V závislosti od komunikačnej situácie, prostredia, komunikačného zámeru, ale najmä od komunikatívnych schopností účastníkov komunikácie, majú neverbálne prostriedky rôzny charakter i rozličnú frekvenciu použitia. Spôsob a miera uplatňovania taktilických, kinetických, optických či akustických prvkov v reči závisia od príslušnosti komunikantov k rase, etnickej skupine, regiónu, ale môžu byť aj vonkajším znakom ich charakteru, inteligencie alebo spoločenského postavenia (Mistrík, 1989, s. 269). Podľa toho, ako sa tieto prostriedky v prejave cudzinca vyskytujú, možno ich niekedy chápať len ako sprievodné, pomocné, dotvárajúce rečový akt, často však predstavujú primárne nositele výpovedného významu. Preto vymedzenie spoločných a rozdielnych neverbálnych prostriedkov, ktoré sa premietajú do komunikačného procesu cudzincov raz zámerne, v súlade s komunikačným cieľom, inokedy mimovoľne, neuvedomene, narúšajúc tak porozumenie, má v didaktike slovenčiny ako cudzieho jazyka svoje opodstatnenie. Lingvodidaktickej charakteristike neverbálnych signálov sa venujeme na viacerých miestach (Pekarovičová, 1996, 1997, 1999, 2002, 2004).

Nadmerné používanie mimojazykových prvkov v reči cudzincov spôsobuje obyčajne nedostatočná znalosť cieľového jazyka, v našom prípade slovenčiny, podmienená dosiahnutým stupňom lingvistických vedomostí a interpretačnou schopnosťou komunikantov. Okrem

toho sa tu prejavuje aj nedostatočná znalosť príslušných vecných poznatkov o predmete komunikácie. Novú mimojazykovú skutočnosť študujúci vníma všetkými zmyslami na pozadí svojej individuálnej skúsenosti o svete. V nej sú zakódované okrem iného sociálne a kultúrne prejavy verbálnej i neverbálnej povahy, získané v primárnom jazykovom prostredí.

Štúdiom cudzích jazykov, kontaktom s inými etnikami a kultúrami sa zaužívané modely správania čiastočne alebo úplne narúšajú a vytvárajú sa nové kognitívne štruktúry, ktorými sa riadi komunikácia cudzincov. S tým súvisí aj nejednotnosť používania neverbálnych prostriedkov v prejave cudzincov, prameniaca často v rozdieloch medzi kultúrnymi a spoločenskými konvenciami na Slovensku, resp. v našom regióne a doterajším životným štýlom a získanými skúsenosťami komunikantov. Na niektoré zvláštnosti používania neverbálnych prvkov, typických pre príslušníkov jednotlivých národov v súvislosti s rečovou komunikáciou, upozorňuje O. Škvareninová (1995).

9.1 KLASIFIKÁCIA A INTERPRETÁCIA NEVERBÁLNYCH SIGNÁLOV

Teória neverbálnej komunikácie (Knap & Hall, 1996) rozlišuje päť hlavných typov pohybu: *gestá, ilustrátory, afektívne prejavy, regulátory a adaptéry.*

Gestá sú symboly, ktoré priamo tlmočia slová alebo frázy, napr. znak *O. K.*, palec a ukazovák spojené do tvaru o – predstavujú „všetko v poriadku", palec hore znamená „dobrá správa", ukazovák a prostredník do V – „víťazstvo". Gestá však nemajú univerzálnu platnosť a môžu byť zdrojom omylov a nedorozumenia.

Ilustrátory ilustrujú, zosilňujú verbálne prostriedky – gestom, hlavou, telom, označujú vlastnosti, tvar predmetu.

Afektívne prejavy – mimické prejavy, gestikulácia, pohyb tela vyjadrujú emocionálne významy. Dopĺňajú prejav, ale i nahrádzajú slová (úsmev, výraz smútku).

Regulátory sú signály, ktoré monitorujú, kontrolujú, koordinujú alebo udržiavajú reč (prikývnutie ako znak pokračovať).

Adaptéry sú gestá, ktorými sa uspokojuje nejaká osobná potreba (poškriabanie, trenie časti tela, stískanie predmetov).

Mimika vyjadruje mieru pocitu súhlasu, sympatie, potešenia, preto sa používajú ako ich grafické znázornenie, napr. na internete sú symboly so zakódovanými príslušnými významami (smajlíky). Prejavujú sa medzikultúrne rozdiely. Japonská kultúra považuje za nezdvorilé, aby ženy pri úsmeve ukazovali zuby. V spoločenskej etikete je dôležité ovládanie mimiky, najmä v obchodných rokovaniach sa uprednostňuje citovo neutrálny prejav, od komunikanta sa vyžaduje schopnosť maskovať mimické prejavy. Na výrazovú rozmanitosť aj intenzitu mimiky má výrazný vplyv kultúrny kontext, čoho dôsledkom je rozdielny prejav ***mimickej spätnej väzby***.

Nedostatočné ovládanie systému verbálneho správania cudzinci v ústnom prejave obvykle nahrádzajú gestami, mimikou, pohybmi rôznych častí tela, ktorými dotvárajú obsah výpovede a komunikačný zámer. Z pozorovania ich rečového prejavu je zrejmé, že aj modely neverbálneho správania sa spolu s jazykovými jednotkami dostávajú do vedomia používateľa cudzieho jazyka obyčajne sprostredkovane, cez filter materinského, resp. primárneho jazyka. Známe sú názory, že pohyb a gestá počas prejavu sú dané geneticky. Človek, hovoriaci materinskou rečou, sa pohybuje a gestikuluje živšie ako pri cudzojazyčnej komunikácii (Mistrík, 1990, s. 52). Prejavuje sa tu jednak určitá neistota komunikantov, ale aj ich neschopnosť zmysluplne vyjadriť komunikačný zámer. Tu nachádzame úzku súvislosť medzi jazykovou interferenciou a neadekvátnym využívaním mimojazykových prostriedkov v komunikácii cudzincov. Ako príklad možno uviesť odlišnú metodiku používania prstov pri počítaní, čo môže sekundárne narušiť úspešnosť komunikácie.

Americký študent učiaci sa slovenčinu popri slovnej objednávke jedného piva v istej slovenskej reštaurácii naznačil počet pív ukazovákom, čo si čašník vysvetlil podľa našich zvyklostí ako pohrozenie. Zameral sa na použité gesto a objednávke neporozumel.

V americkej tradícii sa totiž jednotka znázorňuje ukazovákom, teda začína sa rátať od neho a palec je posledný. Podobne možno hodnotiť kladné pohyby hlavou u Japoncov alebo Číňanov aj vtedy, ak podľa nášho úzu je namieste záporná odpoveď. Takéto reakcie komunikan-

tov môžu byť prekážkou porozumenia a niekedy nie sú jednoznačným meradlom správnosti osvojenia si jednotlivých jazykových javov a komunikačných zvyklostí. V uvedených prípadoch ide o osobitnú formu interferencie, čiže o pôsobenie negatívneho transferu, pričom sa získané návyky nesprávne prenášajú do cudzojazyčnej komunikácie a narúšajú jej úspešnú realizáciu.

Z didaktického hľadiska sa gesto často uplatňuje zámerne v deiktickej, ikonickej, symbolickej a kontaktovej funkcii a supluje použitie verbálnych prostriedkov (Mistrík, 1990). Vyskytuje sa najmä pri sémantizácii novej lexiky, keď učiteľ označuje blízke predmety a zároveň ich pomenúva, opisuje, klasifikuje. Gesto môže slúžiť aj na kontrolu porozumenia a správneho osvojenia si slovnej zásoby či komunikačnej situácie. Na priame overenie spätnej väzby v pedagogickej komunikácii so zahraničnými frekventantmi sa hojne využívajú ich reakcie vyjadrené mimikou, pohybom očí a rúk, ktoré si percipient niekedy ani neuvedomuje. Tie však by mali byť signálom pre učiteľa, aby na základe svojich skúseností a schopnosti empatie dokázal bez potreby verbálnej odpovede správne interpretovať naznačené reakcie a k nepochopeným javom sa v primeranej forme vrátil.

Pri aplikácii neverbálnych signálov badať interkultúrne aj individuálne/ osobnostné rozdiely. Ich sémantiácia tvorí didaktický problém, pretože okrem výrazových prostriedkov prenášajú špeciálne významy aj funkciu.

Zraková komunikácia predstavuje jeden z najdôležitejších systémov neverbálnych signálov diferencovaný podľa dĺžky, smeru, charakteru a funkcie pohľadu.

Porozumenie komunikátu cudzincov výrazne ovplyvňujú tiež prvky priestorovej a teritoriálnej komunikácie – ***proxemiky***, ktorá podľa charakteru komunikácie v jednotlivých kultúrach stanovuje optimálne vzdialenosti komunikačných partnerov:

- ***intímna vzdialenosť*** do 45 cm,
- ***osobná vzdialenosť*** od 45 – 120 cm,
- ***spoločenská vzdialenosť*** 1,2 – 3,7 m – obchodné rokovanie, formálna komunikácia,
- ***verejná vzdialenosť*** počíta s odstupom väčším ako 3,7 m.

Z praxe vieme, že vzájomná komunikácia je úspešnejšia, ak komunikanti sedia oproti sebe a môžu sledovať komplexný prejav partnera. Preto pri komunikatívne ladenej cudzojazyčnej výučbe sa dáva prednosť usporiadaniu lavíc v posluchárni do polkruhu, aby sa študenti navzájom videli, dobre počuli a mohli bezprostredne reagovať.

Z analýzy ústnych komunikátov cudzincov jednoznačne vyplýva, že neverbálne prvky existujú vo vzájomnej interakcii s jazykovými prostriedkami a v závislosti od objektívnych okolností a subjektívnej skúsenosti účastníkov komunikácie sa rozličnou mierou podieľajú na realizácii komunikačného zámeru. Niekedy pôsobia v súlade s nimi a dotvárajú význam výpovede, inokedy nahrádzajú nedostatočné ovládanie jazykového kódu, často sa však mimojazykové prvky vyskytujú v prejave cudzincov neprimerane, nefunkčne. Evidujeme inventár prostriedkov spoločných pre väčšinu cudzincov, ale uvedomujeme si aj rozdiely v sémantike a miere používania u príslušníkov jednotlivých krajín, zapríčinené interferenciou a odlišnými kultúrnymi a spoločenskými konvenciami, ktoré niekedy pôsobia ako komunikačné bariéry. Z didaktického hľadiska sa treba orientovať práve na špecifiká v uplatňovaní tých prvkov, ktoré majú rozhodujúci podiel na úspešnosti komunikácie cudzincov.

Dodržiavanie záväzných noriem správania komunikačných partnerov sa vyžaduje najmä v medzinárodnej komunikácii, pri obchodných rokovaniach. Správanie komunikačných partnerov upravuje protokol a firemná etiketa, ktoré sa riadia zásadami interpersonálnej a interkultúrnej komunikácie. Preto sa v didaktike cudzích jazykov v súčasnosti venuje zvýšená pozornosť cieľavedomému odstraňovaniu interferencie neverbálnych prostriedkov najmä z hľadiska ich uplatnenia v širokochápanej interkultúrnej komunikácii. Pragmatickým vplyvom týchto prvkov v ústnych prejavoch z hospodárskej sféry a ich lingvodidaktickou interpretáciou sa zaoberá R. Rathmayr (1995).

Na celkovom komunikačnom efekte sa okrem typických „národných" prejavov podieľajú aj osobnostné predpoklady a temperament frekventantov, ich psychická dispozícia a adaptačné schopnosti. V tomto smere sa správanie niektorých študentov výrazne odlišuje od štandardnej charakteristiky jeho krajanov. Možnosť vzájomného porovnávania poskytujú heterogénne skupiny, kde sa na jednej strane

ukazuje diferencovanosť v sémantike i frekvencii používania neverbálnych prvkov, na strane druhej sa jednotlivé špecifiká stierajú. Pod vplyvom kontaktu s inými kultúrami používateľ preberá aj cudzie návyky a formy správania, pričom si vlastné prostriedky neuvedomuje a mnohokrát ich nevie ani identifikovať. Istá rozkolísanosť používania sa prejavila aj v ankete, ktorú sme urobili so zahraničnými študentmi na filozofickej fakulte. Otázky boli zamerané na prostriedky neverbálneho vyjadrovania pri interpersonálnej komunikácii v domácom prostredí. Z odpovedí i konkrétnych reakcií respondentov sa dá usúdiť, že zaužívané konvencie sa postupne strácajú a neverbálna komunikácia sa tiež vo veľkej miere internacionalizuje.

Arabskí študenti z jednej krajiny napríklad neboli jednotní v určovaní poradia prstov pri počítaní. Jedni tvrdili, že rátať sa začína od palca, druhá skupina označila ako prvý malíček. Typické americké naznačenie úvodzoviek pohybom prstov hore pri ústnom prejave sa bežne objavuje aj u prednášateľov inej proveniencie. O slovo sa Arabi môžu hlásiť zdvihnutím ukazováka, Číňania celou zdvihnutou rukou, prípadne dlaňou, v Taliansku je zaužívaný jeden aj druhý spôsob.

Štúdiom cudzích jazykov, kontaktom s inými etnikami a kultúrami sa však zaužívané modely správania čiastočne alebo úplne narúšajú a vytvárajú sa nové kognitívne štruktúry, ktorými sa riadi komunikácia. Možno povedať, že podobne ako sa do jazykového systému dostávajú cudzie prvky, internacionalizuje sa aj neverbálny prejav. Na ľahšiu a efektívnejšiu komunikáciu slúžia zaužívané medzinárodné symboly, značky v rozličných oblastiach života, ale v súlade s častejšou migráciou a poznávaním iných kultúr sa preberajú aj niektoré cudzie zvyky, gestá, ktoré sa postupne udomácňujú.

Nejednotnosť používania neverbálnych prostriedkov v prejave cudzincov pramení často v rozdieloch medzi kultúrnymi a spoločenskými konvenciami na Slovensku, resp. v našom regióne a doterajším životným štýlom a získanými skúsenosťami komunikantov. Na niektoré zvláštnosti používania neverbálnych prvkov, typických pre príslušníkov jednotlivých národov, poukazujeme v súvislosti s pedagogickou komunikáciou cudzincov (Pekarovičová, 1997a, 2004).

9.2 KULTÚRNA TYPOLÓGIA

Komunikačný šum môže spôsobiť nenáležité používanie neverbálnych prostriedkov, mimiky, gestiky, taktilických či kinetických signálov, alebo odlišné chápanie proxemiky, teda vzdialenosti komunikačných partnerov. Pre rodovo či rodinne založené kultúry s tzv. dotykovou kultúrou, kam patrí aj Slovensko, je typické udržiavanie menších vzdialeností, kde sebareflexia je výrazne emotívna a formuje sa pod vplyvom vonkajšieho prostredia, najmä rodiny. Kolektívne alebo komunitne založené kultúry, napr. krajiny juhovýchodnej Ázie, označované ako nedotykové kultúry, sa prejavujú väčšou fyzickou vzdialenosťou medzi partnermi, dodržiavaním hierarchickej diferencovanosti spoločenstva, čo oslabuje rozvoj sebavedomia a sebahodnotenia osobnosti, silne ovplyvňovanej sociálnymi vzťahmi, ktoré sa premietajú aj v pracovnej komunikácii. Naproti tomu krajiny s pluralitnou kultúrou, ako napr. Spojené štáty americké, stanovením presných pravidiel pri uplatňovaní dotykov, najmä v oblasti verejného styku, pestujú sebavedomie, sebestačnosť a nezávislosť jednotlivca od iných (Ružičková, 2001, s. 31 – 32).

Neporozumenie môže spôsobiť aj odlišné používanie palcov. Na Slovensku počítame od palca, hovoríme o palcovej kultúre, tzv. thumb culture, na rozdiel od americkej tradície, kde sa používa ukazováková kultúra, tzv. index finger culture, pretože jednotku predstavuje ukazovák (ibid., s. 31). Charakteristiku a klasifikáciu neverbálnych prostriedkov v komunikácii cudzincov i s tým spojené komunikačné bariéry podrobnejšie rozoberáme v štúdiách Pekarovičová (1997, 1999).

V didaktike cudzích jazykov sa v súčasnosti venuje zvýšená pozornosť cieľavedomému odstraňovaniu interferencie jazykových i mimojazykových prostriedkov najmä z hľadiska ich uplatnenia v širokochápanej interkultúrnej komunikácii, ktorá sa stáva predmetom výučby i výskumu.

10 INTERKULTÚRNA KOMUNIKÁCIA

Súčasný proces globalizácie a európskej integrácie si vyžaduje mnohostrannú medzinárodnú spoluprácu, ktorá sa uskutočňuje na pozadí rozširujúcej sa transkultúrnej výmeny. A tá napriek všetkým integračným snaženiam má svoje národné či regionálne špecifiká a pravidlá. Iste to potvrdia aj mnohé skúsenosti z cudziny, kde očakávania komunikačných partnerov sa s aktuálnou realitou rozchádzajú a všeličo nepredvídané ich prekvapí či zaskočí neraz aj vtedy, keď sú na komunikáciu štandardne jazykovo vybavení. Porozumenie komunikátu môže totiž narušiť nedostatočná znalosť národných či krajových zvláštností alebo nesprávna interpretácia mimojazykových súvislostí, ktoré výstižne zachytáva známy frazeologizmus ***iný kraj, iný mrav*.** Úspešná komunikácia medzi predstaviteľmi rozličných kultúr v súčasnej dobe kladie vysoké nároky tak na odbornú a jazykovú pripravenosť partnerov, ako aj na ich schopnosť interaktívne, kooperatívne a podľa možnosti bezkonfliktne riešiť kultúrne motivované či rituálové problémy vzájomnej komunikácie. Slováci, ako účastníci utvárania novej Európy, vyjadrili svoje *áno* procesu zbližovania a pripojili sa k hľadaniu a formulovaniu spoločných európskych koreňov, na druhej strane spolu s ostatnými kandidátmi na vstup do Európskej únie deklarovali snahu zachovať si svoju ***národnú a kultúrnu identitu***. A identita, to nie je len pocit svojbytnosti, jedinečnosti, ale aj *odlíšiteľnosti* od iných (Škvarna, 2002). Výsledkom autoidentifikačného úsilia Slovákov bolo rozdelenie Československa a následný vznik samostatnej Slovenskej republiky v roku 1993. Získanie vlastnej štátnosti posilnilo národnoreprezentatívnu úlohu Slovenska a nepochybne prispieva k zviditeľneniu a zrovnoprávneniu jeho postavenia vo svete, no predovšetkým zaväzuje predstaviteľov krajiny k väčšej zodpovednosti za svoje postoje a konanie.

Súčasná *europeizácia* je obojsmerný proces, reprezentujúci jednak prijímanie spoločných európskych zásad, jednak snahu jednotlivých štátov o vymedzenie a zachovanie si vlastnej etnokultúrnej identity, aby boli aj v spoločnej únii rozoznateľní. Multidimenziálnosť transformačného procesu v stredoeurópskom geokultúrnom priestore má isté spoločné zákonitosti i národné špecifiká. Tie sa prejavujú v jazyku, jednak preberaním europeizmov, najmä spoločných lexikálnych prostriedkov, ale aj foriem neverbálneho správania, zasahujúcich tak oblasť kultúry, ako aj celkový životný štýl. Spolu s novými, respektíve staronovými pojmami na označenie súčasného snaženia o európsku integráciu súvisiaceho s *aproximáciou (približovaním), negociáciou (vyjednávaním)* a *implementáciou (zavádzaním)* noriem Európskej únie do vnútroštátnej legislatívy prístupových krajín, sa do bežnej komunikácie začlenili lexémy odvodené od základov *Európa, európsky, europeizovať (sa), európskosť*, *Európan* a všetky deriváty s poloprefixom *euro-* ako napr. *euroagenda, eurofond, eurozóna, europoslanec, eurooptimista* či *euroskeptik, euroúradník* apod. V súlade, niekedy v rozpore s týmto úsilím o *európskosť*, stojí vedomie národnej príslušnosti so sprievodnými prejavmi *slovenskosti* v rôznych podobách, od romantizujúcej národnej hrdosti po odmietanie akejkoľvek formy vlastenectva v obave z možného nacionalizmu a intolerancie. Avšak Európa bez bohatstva „ducha národov" by stratila svoju identitu, svoju historickú silu. Orientácia na vlastné tradície vytvára predpoklady pre tvorivú syntézu a zachovanie ***génia loci*** a ***génia regionis***, ktoré podporovali prežitie slovenského národa (Ivanička, 1998).

Relatívnosť systému vyplýva z vnútornej diferencovanosti a meniacej sa štruktúry kultúrneho prostredia, ako dôsledku vnútorných zmien i tlaku vonkajších okolností. Zavádzaním európskych reforiem sa stierajú hranice národných štátov a vznikajú prirodzenejšie zoskupenia ***euroregióny***, združujúce oblasti patriace do viacerých štátov, ktoré podľa tvorcov tejto myšlienky vytvárajú optimálnejšie podmienky cezhraničnej multikultúrnej spolupráce. Menia sa tradične uznávané normy, relativizujú sa pojmy ***národ, národnosť*** a sprievodné prejavy ako ***národná hrdosť, vlastenectvo*** a vytvárajú sa nové hodnotové systémy vyzdvihujúce *pluralizmus, voľnú súťaž* a *rovnosť šancí.* Preberajú sa prvky *otvorenej spoločnosti* budovanej na občian-

skom princípe. Silnie tendencia ***európskosti*** či ***európskej identity***, na druhej strane sa čoraz viacej presadzuje ***regionalizmus***, uvedomená príslušnosť k určitému regiónu a s ním spojený princíp samosprávy.

Aj Slovensko má za sebou zložitý proces územnosprávneho členenia, kde v súčasnosti pôsobí osem samosprávnych krajov. Ako krajina pomerne veľkých regionálnych rozdielov prispieva svojou vnútornou členitosťou k pestrému obrazu stredoeurópskeho kultúrneho priestoru. Nastúpený program zmenšovania rozdielov medzi regiónmi a vznik mikroregiónov treba však vnímať z dvoch aspektov. Na jednej strane sa proklamovaným *vyrovnávaním* sleduje *aproximácia* čiže postupné približovanie podmienok v hospodárskej a sociálnej oblasti, na druhej strane *unifikácia* existujúcej teritoriálnej členitosti a etnokultúrnej mnohotvárnosti slovenských regiónov by bola stratou svojrázneho koloritu krajiny. Jedine ***zachovaním etnokultúrnej svojráznosti*** a ***rozvíjaním vnútornej regionálnej členitosti*** rastie význam atraktívnosti Slovenska smerom k zahraničným návštevníkom a s ňou spojený záujem o slovenský jazyk a slovenskú kultúru.

10.1 NÁRODNÉ SYMBOLY A MÝTY

Obsah národnej identity determinujú predovšetkým ***národné symboly***, vyznačujúce sa zrozumiteľnosťou a silnou emotívnosťou, ktoré tlmili až likvidovali regionálne, konfesionálne, sociálne rozdiely v rámci etnika, posilňovali v ňom pocit spolupatričnosti a jednoty. Smerom dovnútra na vlastné etnikum pôsobili integračne, smerom navonok, k jeho okoliu, dezintegračne. Vďaka symbolom sa zvýrazňovali rozdiely medzi národmi, ich mentalitami, kultúrami (Škvarna, 2002, s. 356). Snahu odlíšiť podobnosti medzi Slovenskom a Slovinskom sleduje aj iniciatíva slovinského parlamentu zmenou štátnych symbolov, pretože sa až príliš podobajú na slovenské (vlajka s tromi pruhmi bielo-modro-červenej farby a štátny znak s trojvrším). Navyše podobnosť názvov republík v slovenčine a slovinčine, ako aj iných slovanských jazykoch, je tiež zdrojom častej zámeny oboch krajín.

Etnická autoidentifikácia sa však len ťažko buduje bez elementárneho historického vedomia, ktoré sa spočiatku formovalo na základe

mýtov a legiend o minulosti. Mýtizácia dejín pri definovaní národnej identity a vzniku historického povedomia, ako aj národného sebauvedomenia a sebavedomia nastupuje ako zbraň proti pocitu ohrozenia, zo strachu pred nepotvrdením identity alebo sociálnej, etnickej, národnej jedinečnosti, autochtónnosti (Profantová, 1998, s. 91). Tu treba odlíšiť prejavy nacionalizmu, ktorý má negatívne konotácie, pokiaľ však nepramení z nenávisti, môže byť pozitívny. Môže prameniť napríklad z národnej hrdosti. Fakt, že Slováci dlho neboli subjektom veľkej politiky, že žili v cudzom štáte, vypestovalo v slovenskom národe osobitý spôsob nazerania na svet: slovenské myslenie, slovenské cítenie, kultúra sú silno reflexívne (E. Mistrík, 1991, s. 157).

Pri charakteristike štandardnej slovenskej kultúry treba brať na vedomie ***fenomén multikultúrnosti***, formovanej na pozadí kontaktov viacerých etník, ktorá je typickým znakom stredoeurópskeho kultúrneho priestoru. Ide jednak o spolužitie obyvateľov Slovenska na národnostne zmiešanom území, jednak o vzťahy so susednými krajinami na všetkých úrovniach, no predovšetkým v oblasti kultúry a školstva. Úspešná komunikácia navonok i dovnútra predpokladá vzájomné rešpektovanie medzikultúrnych odlišností a otvára priestor na „*pozitívne nacionalizmy*". Idey univerzálnosti a etnicity si nemusia protirečiť, môžu predstavovať dve stránky toho istého procesu smerujúceho k objaveniu optimálnejších foriem vzájomného spolužitia ľudí (Gajda, 1999).

10.2 VEKTORY INTERKULTÚRNEJ KOMUNIKÁCIE

Stretnutie nositeľov rozličných kultúr a s ním spojené problémy možno skúmať a hodnotiť z rozličných aspektov, a to ako problém: *a)* ***metodologický***, *b)* ***komunikačný*** a *c)* ***didaktický***.

Na terminologické vymedzenie determinantov mapujúcich podmienky vzájomných vzťahov sa zaviedol termín ***interkultúrna komunikácia***, označujúci spoločensko-kultúrne pozadie, skúsenosti, zvyky, ktoré vstupujú do každej interakcie ako automaticky aktualizované orientačné vzory (Rathmayr, 1996, s. 40). Tieto vzory, modely, normy alebo štandardy správania sú známe pod spoločným termínom kul-

turémy. Podľa interkultúrnej psychológie pojmom ***kulturéma*** (Kulturstandard) sa označujú všetky formy vnímania, myslenia, hodnotenia a konania, ktoré väčšina členov určitého spoločenstva považuje za normálne, samozrejmé, typické a záväzné (Thomas, 1996, s. 112). Na pozadí týchto vzorov sa posudzuje a reguluje *vlastné* a *nie vlastné,* teda *cudzie správanie,* prameniace z etnokultúrnych a historicko-sociálnych odlišností zakódovaných v jazyku a prejavujúcich sa kultovými a rituálovými zvláštnosťami východiskovej a cieľovej kultúry (bližšie Pekarovičová, 2001a,b, 2004). Ide o dynamický *vzťah východiskovej/ vlastnej/ primárnej* a *cieľovej/ cudzej/ inej kultúry* založený na rozličnej miere zhôd, paralel a podobností, častejšie však určovaný vzájomnými odlišnosťami až kontrastmi, ktoré sa týkajú hodnotového systému i komunikačnej praxe. A práve tieto nezhody medzi kulturémami cieľovej a východiskovej kultúry sú predmetom interkultúrnej výchovy. Napriek tomu, že kulturémy obyčajne fungujú ako normatívny orientačný systém, predsa sú relatívne a premenlivé, odrážajú dynamiku vnútrospoločenských aj interetnických premien (Reisch, 1991).

Charakteristika osobitostí slovenskej kultúry sa zákonite premieta aj do jazykovej prípravy cudzincov a pomáha pri osvojovaní si interkultúrnej kompetencie. Preto *interkultúrna komunikácia* je integrálnou súčasťou predmetu slovenčina ako cudzí jazyk a jej cieľom je ***kontrastívna prezentácia kultúrnych reálií*** a osvojenie si inventára neverbálnych signálov typických pre slovenský kultúrny areál. Keďže nositelia cudzej/ inej kultúry obyčajne interkultúrnu kompetenciu nezískajú prirodzenou cestou, treba ich na kontakt s príslušníkmi cieľovej kultúry pripraviť.

Úlohou kontrastívne ladenej interkultúrnej výchovy je:

- identifikovať štandardné vektory interkultúrnej komunikácie,
- sprístupniť centrálne komunikatívne relevantné kulturémy;
- redukovať/odstrániť výskyt potenciálnych interferém, transkultúrnych bariér.

Metodika kontrastívnej prezentácie reálií a komunikačných pravidiel sa vyznačuje tým, že sa neposkytujú len strohé informácie o cieľovej kultúre, ale predovšetkým sa pestuje ***vnímavosť/ senzibilnosť*** cudzincov k jej obsahovým i formálnym špecifikám, ktorá by mala viesť

k zníženiu, resp. odbúraniu existujúcich ***predsudkov, stereotypov a klišé***, ako aj k postupnému chápaniu odlišných postojov a tradícií. Cieľom interkultúrnej výučby je ***výchova k tolerantnosti, rešpektovaniu inakosti*** v myslení, hodnotení a konaní predstaviteľov inej kultúry. Tolerantnosť a otvorenosť k novému, neočakávanému je prvým predpokladom efektívnej komunikácie. Výber metód a foriem práce závisí od vektorov interkultúrneho styku, ktoré podľa autora teórie vektorov komunikácie J. Mistríka (1999) netvoria uzavretý systém, ale predstavujú heterogénne sily usmerňujúce konkrétny komunikačný proces.

Zohľadnenie etnokultúrnych aspektov v procese výučby slovenčiny ako cudzieho jazyka podmieňuje vymedzenie *kultúrnej a sociálnej identity frekventantov*, ich vzťah k osvojovanej kultúre, možnosti kontaktu s ňou, ale najmä *podobnosť/odlišnosť východiskovej a cieľovej kultúry.* Poznanie medzikultúrnych rozdielov je prvým krokom k ich pochopeniu, a tým aj uľahčeniu procesu osvojenia komunikačných modelov typických pre jednotlivé oblasti cieľovej kultúry a schopnosti ich správneho uplatnenia v interkultúrnom styku.

Pri dotyku cudzincov so slovenskou kultúrou ide obyčajne o historicky, sociokultúrne a niekedy aj ideologicky podmienené nedorozumenie, ktoré vyplýva z rozdielneho životného štýlu v primárnom prostredí. Hoci kultúrne rozdiely medzi Slovákmi a nositeľmi kultúr zastúpených našimi frekventantmi majú rozličný charakter i stupnicu intenzity, možno vyšpecifikovať spoločné parametre teórie i praxe interkultúrnej výchovy, ktoré sú predpokladom a podmienkou úspešnej komunikácie cudzincov v slovenskom kultúrnom kontexte. Niekedy o tom, či prejav alebo signál je zo strany cudzinca správne pochopený, rozhodujú maličkosti, zdanlivo nepodstatné javy. Potvrdzujú to aj výsledky prieskumu, ktorý pravidelne uskutočňujeme s frekventantmi našich kurzov i letnej školy SAS (Pekarovičová, 1999, 2001b). Odpovede na anketové otázky odkrývajú skúsenosti našich respondentov z pobytu na Slovensku, ktoré sú vo veľkej miere ovplyvnené motiváciou štúdia jazyka, profesionálnou orientáciou, ale najmä možnosťami či nedostatkom priameho kontaktu so Slovákmi. Ich očakávania, poznačené niekedy predsudkami z primárneho prostredia alebo stereotypmi získanými dotykom s inými kultúrami, sa v priebehu pobytu na Slovensku len výnimočne potvrdili, oveľa častejšie sa nenaplnili

alebo vyvrátili. Poznávanie slovenskej kultúry prostredníctvom štúdia jazyka vedie zahraničných adeptov k lepšiemu vnímaniu *slovenskosti* a zároveň presnejšej *sebaidentifikácii a sebareflexii*, a tým jasnejšiemu videniu rozdielov v prejavoch národnej povahy. Veď dlhší či hlbší kontakt s cudzou kultúrou alebo cudzím jazykom otvára nové dimenzie pohľadu na vlastnú kultúru a zároveň odkrýva nové aspekty vnímania, hodnotenia i skúmania materinského jazyka, na druhej strane cudzie/iné sa zvyčajne posudzuje na pozadí východiskového resp. materinského jazyka a kultúry. Z tohto hľadiska etnokultúrna identita zahraničných študentov podmieňuje výber tém a metodiku tematizácie osobitostí slovenskej kultúry. Inak totiž vnímajú prejavy Slovákov cudzinci z blízkeho okolia, ktorí vidia mnoho paralel s vlastnou kultúrou, inak charakter krajiny a správanie ľudí posudzujú príslušníci vzdialenejších kultúrnych areálov, kde panujú zásadne odlišné pravidlá spoločenskej etikety. Porozumenie môžu v takýchto prípadoch uľahčiť podľa E. Ružičkovej (2002, s. 152) tri zlaté kľúčiky od kráľovstva komunikácie: 1. *práca s mysľou,* 2. *neverbálna komunikácia,* 3. *medzikultúrna komunikácia.*

10.3 INTERKULTÚRNA KOMPETENCIA

Na získanie stratégie, ako úspešne predchádzať nedorozumeniam spôsobeným transkultúrnymi bariérami, treba si osvojiť štandardné kultúrne modely, označované ako kulturémy, ktoré pomáhajú bezkonfliktne riešiť kultúrnošpecifické problémy vzájomného styku. Podľa Krumma (1995) ide o transnárodnú komunikačnú schopnosť označovanú ako interkultúrna, resp. multikultúrna kompetencia, ktorá pri hodnotení vlastného a cudzieho predpokladá zohľadnenie zvláštností partnerov s rozličným kódom. Pojem interkultúrna / multikultúrna kompetencia zahŕňa viac ako lingvistickú kompetenciu, vzťahuje sa na spoločensko-kultúrne pozadie, historickú skúsenosť premietnutú do zvykov a tradícií, ktoré domáci používatelia berú ako samozrejmé, preto ich obyčajne neuvedomene preberajú do svojho registra a podľa potreby viac-menej automaticky uplatňujú v príslušných komunikačných situáciách. U cudzinca však osvojenie centrálnych kulturém ne-

prebieha spontánne. Jemu treba komunikačne relevantné kulturémy, ktoré slúžia ako modely verbálneho a neverbálneho správania, primeraným spôsobom sprostredkovať.

Osvojenie si interkultúrnej kompetencie je proces, ktorý je podmienený a) *znalosťami, b) motiváciou, c) správaním*, ako aj rozšírením individuálneho kultúrneho obzoru vo vzťahu k vlastnej i cudzej kultúre (Kaikkonen, 1997, s. 81). Aby sa predišlo potenciálnym transkultúrnym bariéram, musia zvláštnosti východiskovej a cieľovej kultúry pri kontakte akceptovať obidvaja komunikační partneri. V tomto smere interkultúrna kompetencia predstavuje tri zložky:

- ***vzťah k vlastnej kultúre*** ako schopnosť autoidentifikácie, kritickej sebareflexie, sebahodnotenia a pozitívnej sebaprezentácie;
- ***vnímavosť k cudzej kultúre*** ako schopnosť spoznať a rešpektovať kultúrnu inakosť, chápavo a s porozumením posudzovať príslušníkov inej kultúry;
- ***interkultúrny kontakt*** ako schopnosť komunikantov správať sa interaktívne, kooperatívne a podľa možnosti s potrebnou mierou tolerancie a empatie riešiť možné nedorozumenia a konflikty.

Všetky čiastkové schopnosti navzájom úzko súvisia a vzhľadom na cieľovú skupinu sa môžu modifikovať a tematizovať. Osvojenie si interkultúrnej kompetencie sa uskutočňuje vo viacerých fázach a začína sa obyčajne vedomou reflexiou verbálnych a neverbálnych prejavov z pozície vlastnej kultúry. Až vedomie vlastnej kultúrnej identity umožňuje lepšie spoznať a pochopiť cudzie (Resch, 1997). Pozitívna sebaprezentácia však neznamená idealizáciu pomerov. Je to objektívny pohľad na kladné stránky i nedostatky v národnej povahe, je to otvorený dialóg o citlivých témach histórie, o mýtoch a spoločenských tabu bez pátosu a pocitu menejcennosti. Má vychádzať z kritickej sebareflexie, avšak s primeranou dávkou národnej hrdosti a lojálneho vzťahu k vlastnému kultúrnemu dedičstvu, k vlastným tradíciám, ktorá nám, Slovákom, niekedy chýba (E. Mistrík, 1991).

Ako dôsledok súčasných premien sa prejavuje výrazná snaha o oživenie národných tradícií, ale najmä regionálnych zvláštností, a to organizovaním výročných jarmokov, folklórnych slávností, prezentáciou tradičných remesiel či ponukou jedál starých materí. Na druhej

strane preberaním cudzích prvkov do domáceho kultúrneho prejavu, ako sú rozličné sviatky, rituály či neverbálne signály badať evidentnú tendenciu k internacionalizácii či europeizácii kultúrnych hodnôt.

10.4 TEMATIZÁCIA INTERKULTÚRNEJ KOMUNIKÁCIE

Cieľom interkultúrnej výchovy je ***získanie interkultúrnej kompetencie***, t. j. schopnosti rozlišovať, čo je z hľadiska konfrontovaných kultúr bežné, čo sa patrí a čo nie v spoločenskej komunikácii, akými pravidlami sa riadi správanie v špecifických situáciách. Simulovanie typických prejavov má význam najmä vtedy, ak sú výrazné rozdiely medzi cieľovou a východiskovou kultúrou. V slovenčine to môže byť existencia niektorých kontaktových rituálov, ako je oslovovanie osôb titulom alebo funkciou (pán inžinier, pani predsedníčka), pozdravy, tykanie a vykanie, postup pri predstavovaní osôb, vyjadrovaní žiadosti, pozvania, ponuky, komplimentu, ľútosti, poďakovania alebo ospravedlnenia, ktoré sa môžu líšiť aj v rámci slovanských kultúr (Pekarovičová, 1999). Osobitnú oblasť interkultúrnej komunikácie tvoria akademické reálie a pravidlá firemnej kultúry.

Nemožno obísť ani prebiehajúci európsky integračný proces. Predstava typického Európana poskytuje vhodný materiál na ***interkultúrnu konfrontáciu*** národnej povahy zobrazenej v literatúre, piesňach, umení s prejavmi v reálnom živote. Pohľadnica britského karikaturistu J. Wilsona *perfektný Európan* so satirickým zobrazením príslušníkov národov Európskej únie môže vyprovokovať súhlasné reakcie i protest frekventantov s hodnotením jednotlivých národností. Perfektný Európan by mal byť *dobrý kuchár ako Brit, vtipný ako Nemec, dobrý šofér ako Francúz, trpezlivý ako Rakúšan, tichý ako Talian, utiahnutý ako Španiel, technicky zdatný ako Portugalec, štedrý ako Holanďan, triezvy ako Ír, ukecaný ako Fín, prispôsobivý ako Švéd, hanblivý ako Dán, systematický ako Grék, svetoznámy ako Luxemburčan, dostupný ako Belgičan.* Na Slovensku sa konala súťaž o výstižnú charakteristiku Slováka, kde karikatúry parodovali tieto vlastnosti: *sebavedomý, angažovaný, informovaný, súdržný, všestranný, otvorený, pracovitý, nezávistlivý, nepohostinný, rebel.*

Prezentované vlastnosti otvárajú priestor na diskusiu aj na interpretáciu existujúcich mýtov v slovenskom prostredí i novodobých legiend v európskom kontexte. Slovákom sa napríklad prisudzuje mýtus o *holubičom národe* či *holubičej povahe*, avšak práve ona sa stala podkladom literárneho zobrazenia s celou škálou stvárnenia od chápavého tolerovania po jej parodovanie, ako v piesni M. Lasicu a J. Filipa *My:*

My sme národ holubičí, nikto nám nič nedožičí,
každý na nás iba kričí, je to o nás známe.

V súvislosti so vstupom do Európskej únie kolovali v kandidátskych krajinách novodobé mýty o zákaze výroby niektorých komodít či aplikácii právnych úprav. Mýty sa týkali výroby slovenskej bryndze, pestovania maku, výroby tokajského vína, zavedenia spoločného úradného jazyka EÚ a pod. Skutočné právne úpravy však nepotvrdili tieto fámy. Bryndzu, tento špecifický pikantný ovčí syr, únia uznáva, mak sa bude pestovať aj naďalej, takže tradičná slovenská pochúťka, makové koláče, nie sú ohrozené. Tokajská vinohradnícka oblasť tvorí jeden celok, hoci patrí do dvoch štátov Maďarska a Slovenska, a preto je vecou dohody oboch krajín a legislatívy EÚ, ako bude fungovať obchod s týmto známym vínom. Úradný jazyk Európskej únie neexistuje, každý má právo rokovať vo vlastnom jazyku. K existencii i vytváraniu novodobých mýtov sa kriticky vyjadruje aj M. Lasica v úvahách o prejavoch národnej povahy (Piesne a iné texty, 2003, s. 57, 61, 63):

Národ potrebuje mýty, ale vytvára fámy, pretože to ide ľahšie. Na začiatku mýtu musí byť nejaký čin, zatiaľ čo na začiatku fámy sú prázdne reči. A na konci tiež.

I vo svete, kde je človek aktívny, prierazný a razantný, existujú mravné kritériá. Nedá sa bez nich fungovať. Ani obchod nemôže bez nich fungovať. Keď obchodujete s niekým, tak ho môžete podviesť len raz – prvý a posledný – pretože sa to hneď rozkríkne a nikto už s vami obchodovať nebude. To je veľmi jednoduchý princíp. Lenže my máme sklony považovať tieto veci za akési nečisté. Veď už i v našich ľudových rozprávkach sa stále hovorí o tom, že kto je bohatý, je automaticky aj zlý, a kto je chudobný, je automaticky čestný. Tak nás vychovávali, toto je v nás, ale myslím si, žeby sme sa toho mali zbavovať. Ale nie tak, aby sa z nás stali svine a išli sme cez mŕtvoly

za svojím prospechom. Ak má niekto väčší úspech ako ja, ešte nemusí byť podvodník. Jednoducho je šikovnejší. Rovnosť je silná myšlienka. Ale mali by sme ju chápať ako východisko a nie ako cieľ.

Vhodnú inšpiráciu na analýzu medzikultúrnych špecifík poskytujú piesne a rozprávky, v ktorých sa odráža myslenie ľudí aj ich predstavy o dobre a šťastí. Slovenské ľudové i autorské rozprávky pomáhajú tematizovať dobré i zlé vlastnosti, životný štýl či vzťah k hodnotám. *Pieseň, modlitbička a rozprávka. Tak sa volali tri sestry – sudičky nášho detstva. A stále ma neopúšťa pocit, že sme mali šťastie, keďže to bolo tak* (M. Rúfus, Modlitbičky, 1992). S týmto zámerom sa v rámci Studia Academica Slovaca pripravuje v spolupráci so Slovenským rozhlasom výber rozhlasových rozprávok *Kde bolo tam bolo*, ku ktorým boli vypracované cvičenia (Pekarovičová, 2004). Texty budú slúžiť ako študijný materiál na rozšírenie príslušnej lexiky, poznanie ľudových povestí a tradícií, cvičenia sú podkladom na jazykovú a textovú analýzu. Mnohé rozprávky prispievajú ku kladnej motivácii a dávajú priestor na rozvíjanie komunikatívnych zručností a kreativity študentov. Interpretácia rozprávky *O troch grošoch* pomôže pochopiť základný rozpočtový princíp, keď jeden groš znamená vrátenie pôžičky (otcovi), druhý investovanie (synovi) a tretí slúži na zabezpečenie živobytia.

Dôležitú súčasť jazykovej prípravy cudzincov tvorí slovník výrazov s idioetnickou sémantikou (Dolník, 1989), ktoré si vyžadujú osobitný výklad. Na ilustráciu vyberáme niekoľko skupín slovenských etnoreálií:

- osobné predmety: kroj a jeho časti, čepiec, ručník, parta, čižmy, krpce, kapce
- výrobky: valaška, fujara, bryndza, žinčica, korbáčik, oštiepok
- jedlá: halušky, strapačky, baba/haruľa, lokše, radostník, vianočka
- zvyky: šibačka, polievačka, koleda, oldomáš, pytačky
- sviatky, slávnosti: hody, odpust (pôvodne vysviacka kostola), jarmok, oberačka, dožinky (slávnosť úrody), dušičky (pamiatka zosnulých)

- administratívne: župa, stolica, kraj, okres, obec, VÚC (vyšší územný celok)
- regióny: Záhorie, Podunajsko, Ponitrie, Považie, Kysuce, Turiec, Orava, Liptov, Pohronie, Detva, Hont, Novohrad, Gemer, Tekov, Spiš, Šariš, Zemplín
- literárne reálie: Kocúrkovo, jánošíkovská miera, ťapákovčina
- peniaze: dukát, toliar, peták, zlatka, medenák

Interkultúrna výchova je náročný proces, ktorý si vyžaduje didaktický premyslený koncept. Aby sa efektívne využili relevantné témy s kultúrnym obsahom a účastník kurzu získal interkultúrnu kompetenciu, je potrebné stanoviť si postup krokov i cieľ interkultúrnej výchovy:

1. od sebareflexie k pozitívnej sebaprezentácii,
2. od poznávania slovenskej kultúry k rozvíjaniu vnímavosti a tolerantnosti voči interkultúrnym rozdielom,
3. špecifikáciou centrálnych kulturém k objasneniu historických, národných, sociálnych súvislostí a vidieckeho charakteru tradícií a rituálov,
4. interpretáciou medzikultúrnych odlišností ku konfrontácii pozitívnych i negatívnych skúseností,
5. analýzou kultúrneho šoku k vedomému osvojovaniu kulturém a interkultúrnej kompetencie.

Etnokultúrnym špecifikám sa venuje pozornosť najmä v rámci kontrastívnej výučby reálií. Cieľom je získanie interkultúrnej kompetencie, t. j. schopnosti rozlišovať, čo je z hľadiska konfrontovaných kultúr bežné, *čo sa patrí a čo nie v spoločenskej komunikácii*, akými pravidlami sa riadi správanie v špecifických situáciách. Simulovanie typických prejavov má význam najmä vtedy, ak sú výrazné rozdiely medzi cieľovou a východiskovou kultúrou. V slovenčine to môže byť *existencia niektorých kontaktových rituálov*, ako je *oslovovanie osôb titulom alebo funkciou* (pán inžinier, pani predsedníčka), *postup pri predstavovaní osôb, vyjadrovaní žiadosti, poďakovania* alebo *ospravedlnenia*, ktoré sa líšia aj v rámci slovanských kultúr (Pekarovičová, 1999b).

Výber tém a učebných metód sa môže v závislosti od cieľa a charakteru frekventantov aktuálne modifikovať. Príslušné prejavy sa tematizujú prostredníctvom rolových hier, rozhovorov, diskusie, ankiet, reklamy ap. K základným tematickým okruhom na analýzu problémov interkultúrnej resp. multikultúrnej komunikácie patria:

1. Národné a regionálne špecifiká východiskovej a cieľovej krajiny
2. Národné a regionálne špecifiká východiskovej a cieľovej kultúry
3. Špecifiká východiskového a cieľového jazyka
4. Základné komunikačné stratégie a prezentačná technika

V tejto súvislosti je dôležitá metodika prezentácie slovenských reálií cudzincom so zameraním na:

- špecifiká historického a geopolitického vývinu Slovenska a Slovákov v stredoeurópskom kontexte,
- politický systém, hospodársky a sociálny vývoj,
- prácu s faktami, odbornou literatúrou;
- slovenskú literatúru v prehľade, výber autorov a diel, problémy sprístupňovania literárnych reálií,
- slovenskú ľudovú kultúru v prehľade, spoločné znaky i špecifiká materiálnej a duchovnej kultúry;
- súčasnú kultúru a umenie (divadlo, film, hudba, výtvarné umenie) – inštitúcie, vybraní autori a diela, možnosti využitia vo výučbe.

Pri prezentácii etnoreálií nemožno podceňovať národnoreprezentatívny charakter informácií o krajine, najmä potrebu priblížiť cudzincom etnogenézu Slovákov v stredoeurópskom kultúrnom priestore a na pozadí vzájomných kontaktov so susedmi predstaviť slovenské špecifiká. K nim patrí interpretácia pojmov ***národný – občiansky, národnosť – štátna príslušnosť, uhorský – maďarský***, ktoré nie všetci správne rozlišujú, ako aj prezentácia národných symbolov, jedál, osobností a ľudových tradícií v historickom kontexte, ale aj z pozície súčasného životného štýlu, ktorý sa vo veľkej miere internacionalizuje. Pozitívna sebaprezentácia pomôže partnerom k objektívnej sebaidentifikácii, zdravému sebavedomiu a tolerantnému správaniu voči nositeľom iných kultúr.

10.5 INTERPRETÁCIA MEDZIKULTÚRNYCH ROZDIELOV

Rozdielne vnímanie Slovenska a slovacík zo strany cudzincov vyplýva predovšetkým z etnokultúrnych a historicko-sociálnych odlišností zakódovaných v jazyku a prejavujúcich sa kultovými a rituálovými zvláštnosťami východiskovej a cieľovej kultúry. Zohľadnenie etnokultúrnych aspektov v procese výučby slovenčiny ako cudzieho jazyka podmieňuje vymedzenie *kultúrnej a sociálnej identity frekventantov*, ich vzťah k osvojovanej kultúre, možnosti kontaktu s ňou, ale najmä *podobnosť/odlišnosť východiskovej a cieľovej kultúry.* Pochopenie medzikultúrnych rozdielov môže cudzincovi uľahčiť osvojenie komunikačných modelov typických pre cieľovú kultúru, a tak pomôcť úspešne prekonávať potenciálne komunikačné poruchy pri kontakte s jej nositeľmi.

Istú skúsenosť môže zahraničný slovakista získať už pri prvom kontakte so Slovákmi, ktorí sa neraz čudujú, prečo sa práve slovenčina stáva predmetom jeho záujmu či odborného štúdia, prečo si chce osvojiť toto, z pohľadu cudzinca neľahké *esperanto slovanských jazykov*, ako sa zvykne náš jazyk označovať v slavistickom svete. Mnohí sa rozhodli pre slovenčinu práve preto, že chcú lepšie spoznať našu krajinu i nás, nahliadnuť do duše národa, a tak ľahšie pochopiť kultové zvláštnosti a charakterové odlišnosti dané osobitným historickým vývinom a geopolitickým údelom. Priamym kontaktom si chcú v praxi overiť svoje predstavy o Slovákoch a o Slovensku a porovnať ich s informáciami získanými z médií a štúdiom jazyka a reálií. Tieto očakávania, niekedy predsudky, sa v priebehu pobytu môžu potvrdiť alebo vyvrátiť a sú vo veľkej miere poznačené tradíciami z primárneho prostredia, ako aj osobnou skúsenosťou frekventanta z dotyku s inými kultúrami.

Práve osvojovanie si cudzieho jazyka môže byť tým prvým impulzom k poznaniu cudzej kultúry a zároveň môže viesť k odhaleniu vlastnej identity tak, ako to v našej ankete *Slováci očami cudzincov* výstižne vyjadrila francúzska slovakistka a prekladateľka slovenskej literatúry, ktorá priznáva, že od vnímania *slovenskosti* sa dostala k presnejšiemu rozoznávaniu *francúzskosti*, cez poznanie slovenskej literatúry k znovuobjaveniu francúzskej kultúry (Pekarovičová, 2000).

Podobný postoj nie je ojedinelý. Veď hlbší kontakt s cudzou kultúrou alebo cudzím jazykom otvára nové dimenzie pohľadu na vlastnú kultúru, a zároveň odkrýva nové aspekty vnímania, hodnotenia i skúmania materinského jazyka, na druhej strane cudzie/iné sa zvyčajne posudzuje na pozadí východiskového resp. materinského jazyka a primárneho kultúrneho prostredia. Z tohto hľadiska práve etnokultúrna identita zahraničných študentov určuje výber tém a metodiku sémantizácie osobitostí cieľovej kultúry. Inak totiž hodnotia prejavy Slovákov cudzinci z blízkeho okolia, ktorí vidia mnoho paralel s vlastnou kultúrou, ako to naznačuje výpoveď maďarského študenta:

Cítim sa tu dobre, nepociťujem zásadný rozdiel medzi našimi krajinami v hospodárskej oblasti, ani v kultúrnych tradíciách. Prekvapilo ma, koľko máme spoločných fráz, prísloví a ľudových či náboženských piesní s rovnakým nápevom a textom. Som rád, že som sa nestretol s obávanou nenávisťou voči Maďarom, pred ktorou ma vystríhali doma. Pociťujem však nedostatky v prezentácii historických udalostí a nedôslednosti v používaní historických pomenovaní.

Podobnú skúsenosť majú predstavitelia iných slovanských kultúr, ktorí na Slovensku študujú alebo pracujú. Na ilustráciu uvádzam odpoveď slovinskej lektorky:

Na Slovensku pôsobím už štvrtý rok, a preto ho považujem za svoj druhý domov. Na začiatku mi však bolo ťažko aj napriek blízkosti našich jazykov a našich kultúr. Práve podobnosť niektorých výrazov, ktoré majú v našich jazykoch odlišný význam, je častou príčinou nedorozumení. Napríklad u nás nie je zvykom používať takú zdvorilostnú formu, ako nech sa páči a okrem toho pačiti se po slovinsky znamená robiť grimasy. Slovensko a Slovinsko si vo svete často mýlia, no ani my sami sa navzájom dobre nepoznáme. Doma síce vedia, že pracujem na Slovensku, a predsa sa ma mnohí pýtajú, či už viem hovoriť po česky.

Celkom inak pociťujú medzikultúrne rozdiely zástupcovia vzdialenejších kultúr, ktorí môžu typické vzory správania považované nositeľmi cieľovej krajiny za bežné „normálne“ vnímať ako cudzie, zvláštne, neraz smiešne, ba dokonca ako prejav neslušnosti či nekultúrnosti.

Takto napríklad niektorí frekventanti z anglofónnej oblasti vnímajú u nás používanie tradičnej vreckovky, nie hygienickej, alebo zaužívané vyzúvanie topánok na návšteve v slovenskej rodine a ponúkanie domácich papúč hosťom. Študenti z germanofónnej oblasti kriticky posudzujú všeobecnú benevolenciu pri dodržiavaní predpisov, termínov, situáciu na priechodoch pre chodcov, mnohí zaregistrovali nezdvorilé správanie mladých mužov k ženám, nedávajúc im prednosť, na druhej strane uvoľňovanie miest starším v hromadnej doprave vyvoláva u mnohých údiv, hoci v ostatnom čase sa na Slovensku podstatne znížila citlivosť na tento jav ap.

Reprezentantom východných kultúr je blízka slovenská reflexívnosť, citovosť, ktorú najmä u mladých nahrádza individualizmus a uprednostňovanie peňazí a majetku. Všetci cudzinci však veľmi negatívne vnímajú rozdielne ceny cestovných lístkov alebo služieb, napríklad za ubytovanie v hoteloch pre Slovákov a pre cudzincov. Tento spôsob považujú za neadekvátny na riešenie nesolventnosti slovenských občanov.

Z našich rozhovorov a odpovedí na anketové otázky zamerané na problémy interkultúrnej komunikácie vyplýva, že mnohí cudzinci sú na jednej strane prekvapení familiárnosťou, bezprostrednosťou slovenských kolegov, ich ochotou nechať si nazrieť do svojho súkromia, na druhej strane zahraničných hostí často zaráža formálnosť vzťahov na pracovisku, výsadné postavenie riadiacich pracovníkov alebo verejných činiteľov, neochota pracovníkov na úradoch a v obchodoch. Často vyjadrujú nespokojnosť s úrovňou poskytovaných služieb najmä v reštauráciách, ktorá zväčša nezodpovedá požadovanej cene.

Samozrejme, že ani tu nemožno zovšeobecňovať, pretože vyjadrenia sa opierajú o skúsenosť z vlastnej krajiny, a tak cestovné alebo ceny kníh inak posudzujú študenti z Fínska, pre ktorých v porovnaní s domácimi pomermi sú výhodné, a inak napríklad študenti z Bulharska alebo Ukrajiny, ktorí na úhradu pobytu majú k dispozícii len štipendium. Frekventanti našich kurzov, ktorí na Slovensku profesionálne pôsobia, poukazujú na niektoré zvláštnosti v slovenskej firemnej kultúre, na neprimerané prelínanie súkromnej a pracovnej sféry, nedodržiavanie plánovaného programu a časového rozvrhu, oneskorenie alebo ignorovanie odpovede na ponuku, na korešpondenciu,

čo sťažuje úspešnosť vzájomných rokovaní a medziosobných vzťahov a znižuje dôveryhodnosť partnerov.

Pestrosť skupín z hľadiska identity a profesijnej orientácie zahraničných študentov poskytuje ideálne podmienky na vedenie seminára z interkultúrnej komunikácie. V rámci tohto seminára i letnej školy SAS uskutočňujeme anketu *Slováci a Slovensko očami cudzincov* zameranú na recepciu slovenských reálií, ktorá sa dotýkala týchto oblastí – *identita a domov, kultúra a tradície, vzťah k slovenčine.* Na otázky, *cítite sa na Slovensku ako doma, čo sa vám páči a čo nie, čo vás prekvapilo*, odzneli zaujímavé pohľady zahraničných slovakistov na našu krajinu, uznanlivé aj kritické hodnotenie ľudí a ich typických prejavov, odpozorovaných počas pobytu na Slovensku. Aj keď jednotlivé vyjadrenia poznačila osobná skúsenosť, možnosti kontaktov a samozrejme dĺžka pobytu v slovenskom prostredí, predsa niektoré odpovede vystihujú našu národnú povahu a ukazujú, ako nás vidia cudzinci. Úvahy o interkultúrnej resp. multikultúrnej kompetencii cudzincov v kontakte so Slovenskom by som chcela zakončiť citátom z práce fínskej študentky, ktorá si ju osvojila:

Keby som chcela hodnotiť Slovákov na základe správania predavačiek a čašníkov, povedala by som, že sú neochotní a neúslužní. Keby som ich mala posudzovať z pozorovania stavbárov, povedala by som, že si radi vypijú a nedbajú na bezpečnosť pri práci. Videla som ich s fľašou aj počas pracovnej doby. Keby som vychádzala zo styku s pracovníkmi na úradoch a zahraničných oddeleniach, s ktorými sa možno dohovoriť len po slovensky, povedala by som, že Slováci nevedia cudzie reči a sú proti zahraničným hosťom.

Pravdaže, na základe takýchto skúseností nemôžem zovšeobecňovať vlastnosti Slovákov, hoci máme sklony pamätať si skôr negatívne zážitky. Počas svojho pobytu som však stretla mnoho srdečných, pohostinných a priateľských Slovákov, s ktorými som prežila pekné chvíle pri dotyku so slovenskou kultúrou a krajinou a domov si odnesiem práve tieto. Pomohli mi lepšie porozumieť vašej reči aj slovenskej mentalite.

11 K DIDAKTIKE SLOVENČINY AKO CUDZIEHO JAZYKA

Metodika slovenčiny ako cudzieho jazyka skúma osobitosti sprístupňovania (opisu, výučby) a osvojovania slovenského jazyka a reálií z pohľadu cudzincov. Cieľom predmetu je špecifikácia lingvodidaktickej koncepcie so zreteľom na sociolingvistické a etnokultúrne faktory, reflektujúce aktuálne okolnosti pedagogickej komunikácie/ interakcie, ktoré ovplyvňujú didaktický cieľ, obsah učiva i výber optimálnych učebných foriem a metód. Zaoberá sa prípravou vzdelávacích programov, tvorbou učebných materiálov pre diferencované potreby jazykovej prípravy cudzincov, využívaním nových foriem a prostredí, ako je internet a dištančné vzdelávanie. Aktuálnou úlohou didaktiky SakoCJ je transformovať európske jazykové portfólio, opísať jednotlivé úrovne jazykového vzdelávania cudzincov v slovenčine a špecifikáciou požiadaviek na hodnotenie/ evalváciu komunikačnej kompetencie vytvoriť spoločný rámec s kritériami certifikácie znalosti slovenčiny ako cudzieho jazyka. Súčasťou predmetu je aj odborno-metodická príprava lektorov.

11.1 PREHĽAD METODICKÝCH POSTUPOV

Prierez dejinami výučby cudzích jazykov (Hendrich, 1988, Hrdlička, 2001) ukazuje, že názory na miesto a úlohu cudzojazyčného vzdelávania a s tým spojené vyučovacie metódy prešli vďaka autorom rozličných koncepcií značnými zmenami. Najvýraznejší rozmach metodiky smerom k diverzifikácii postupov zaznamenalo pochopiteľne 20. storočie. Vzhľadom na požiadavky a možnosti príslušnej doby sa od najstarších čias po dnešný stav vyprofiloval zástoj a chápanie cudzojazyčnej výučby, jej cieľa a obsahu, roly učiteľa a žiaka či miesto

materinského jazyka (Hrdlička, 2001, s. 159). V našom prehľade sa výberovo zameriame len na tie metódy, ktoré našli svoje uplatnenie pri vyučovaní slovenčiny ako cudzieho jazyka.

K rozvoju didaktiky ako vednej disciplíny výrazne prispel J. A. Komenský. ***Komenského didaktické princípy*** (od jednoduchého k zložitému, od známeho k neznámemu, od konkrétneho k abstraktnému) sú v didaktike cudzích jazykov aktuálne dodnes, podobne ako jeho úvahy o prepojení osvojovania si materinského jazyka a cudzích jazykov, a to hľadaním univerzálnej metódy. Komenským deklarovanú potrebu učiť sa jazyky susedných národov z dôvodu vzájomného porozumenia preferuje v súčasnosti aj európska jazyková politika. Požiadavky na školské vzdelávanie nastolené v Komenského diele, ako je používanie učebníc, prepojenie znalosti jazyka a reálií, ovplyvnili a dodnes ovplyvňujú charakter jazykovej výchovy.

Gramaticko-prekladová metóda, označovaná tiež ako klasická/tradičná, je založená na prezentácii jazykového systému, explanácii gramatických pravidiel. Ťažiskom je čítanie textov v cieľovom jazyku sprevádzané prekladom a písomný prejav, menej pozornosti sa venuje komunikácii. Vďaka svojim priekopníkom (J. V. Meidinger, J. J. Jacotot, S. J. Hamilton) dominovala v 19. storočí v Nemecku, Francúzsku, ale aj v USA a Kanade a prakticky v rozličných modifikáciách sa pri výučbe cudzích jazykov používa dodnes.

Kritickým zhodnotením gramaticko-prekladového prístupu sa dospelo k ***priamej metóde***, ktorá vylučuje z vyučovacieho procesu formálnu gramatiku, preklad i používanie materinského jazyka. K stúpencom tejto metódy patril okrem iných O. Jespersen, preferujúci zvukovú stránku jazyka s dôrazom na ústnu komunikáciu a čítanie, ale najmä F. Gouin, ktorý rozvíja teóriu osvojovania jazyka prirodzenou cestou ***metódou učenia sa v reťazcoch*** na základe zmyslových vnemov s využitím asociácií, nie gramatických pravidiel (Hrdlička, 2001, s. 169). Podobné východiská presadzuje tzv. ***prirodzená metóda*** (G. Hennese, L. Saveur). V intenzívnej výučbe cudzích jazykov, vrátane slovenčiny sa doteraz využíva ***Berlitzova metóda*** (D. M. Berlitz), ktorá má vypracovaný systém osvojovania si hotových komunikačných modelov, gramatické znalosti nie sú priamou súčasťou výučby, pravidlá sa osvojujú na základe imitovania (napodobňovania). Všetky

modifikácie priamej metódy sú primárne orientované na ústnu komunikáciu prostredníctvom priamych asociácií medzi formou a významom, medzi pomenovaním a denotátom (ibid., s. 171).

Na zásady priamej metódy nadviazala ***sprostredkovacia metóda***, uplatňujúca analyticko-syntetický prístup s dôrazom na správnu výslovnosť, nácvik počúvania a hovorenia, pričom sa pripúšťa aj možnosť funkčného prekladu učiva na nácvik slovnej zásoby a podporu správneho pochopenia gramatických pravidiel a rozdielov medzi oboma jazykmi (Hendrich et al., 1988, s. 263).

Začiatkom 20. storočia sa objavuje ***metóda zmiešaná (eklektická)***, ktorá je kombináciou priamej a gramaticko-prekladovej metódy. K rozvoju teórie vyučovania prispeli aj psychológovia, keď upozornili na spojitosť myslenia a reči (L. S. Ščerba, L. S. Vygotskij). Osobitný prínos znamená vypracovanie slovníka základnej slovnej zásoby (H. Palmer) i funkčný pohľad na jazyk propagovaný členmi Pražského lingvistického krúžku a zakladateľom modernej jazykovedy F. de Saussurom.

V praktických kurzoch slovenčiny pre cudzincov sa na základe princípov L. Bloomfielda (1942) vychádzajúceho z teórie štrukturalizmu najviac presadzovala *audioorálna /audiolingválna metóda,* najmä zásluhou priekopníkov prvých učebníc slovenčiny pre cudzincov (Dratva, 1993). Proklamované zásady *1. jazyk má audioorálny charakter, 2. jazyk je súbor návykov, 3. učíme sa jazyk, nie o jazyku, 4. učte jazyk taký, aký je, nie taký, aký by mal byť, 5. jazyky sa navzájom líšia* sa stali východiskom didaktickej koncepcie a podkladom pre tvorbu učebných materiálov. Študujúci nadobúdajú nové návyky v cieľovom jazyku podobne ako v materinskom jazyku, pričom učiteľ slúži ako vzor „native speaker". Výučba prebieha na základe dialógov, ktoré slúžia na osvojovanie modelových komunikačných situácií najčastejšie formou drilových cvičení. V komunikatívne ladenom vyučovaní sa uprednostňuje implicitný úvod do gramatiky. Gramatické učivo sa sprostredkúva induktívne, vychádza sa z motivačného textu, ktorý obsahuje príklady na daný jav. Potom sa tieto javy osvojujú v modeloch, prípadne jazykových spojeniach a upevňujú v špeciálnych štruktúrnych cvičeniach metódou postupných krokov zameraných na:

- spoznávanie/určovanie gramatického tvaru,
- výber správneho gramatického tvaru,
- tvorbu správneho tvaru.

Forma nácviku osvojovaného problému závisí od cieľa výučby, ktorým môže byť receptívne alebo produktívne osvojenie gramatickej kompetencie. Záverečnou fázou je formulácia poučky alebo princípu, ktorým sa zovšeobecňuje pravidlo tvorenia a ktorý slúži ako podklad pre rečovú prax. Správnosť osvojenia jednotlivých /čiastkových znalostí sa preukáže jednak schopnosťou identifikovať daný jav pri percepcii cudzojazyčného prejavu, jednak schopnosťou utvoriť náležitý tvar a vybrať adekvátnu štruktúru so zreteľom na komunikačnú efektívnosť. Predpokladom správneho používania modelov v komunikácii je popri formálnom zvládnutí paradigiem pochopenie základných významov príslušných jednotiek vzhľadom na nominačnú, komunikačnú a pragmatickú funkciu, ako aj uvedomenie si medzirovinných súvislostí. K rozvíjaniu takejto schopnosti treba viesť cudzincov od začiatku výučby, primerane k danej jazykovej úrovni. Práve prepojenie formálnej a významovej stránky preberaných javov môže prispieť k zefektívneniu procesu osvojovania gramatického učiva ako integrálnej súčasti komunikačnej kompetencie.

11.2 KOGNITÍVNY A KOMUNIKATÍVNY PRÍSTUP

V istom protiklade s audioorálnou metódou sa uplatňovala ***kognitívna metóda***, opierajúca sa o generatívnu lingvistiku N. Chomského (Chomský, 1966), ktorá kladie dôraz na vedomé osvojovanie gramatických a lexikálnych štruktúr. Chomský zavádza pojmy ***jazyková kompetencia – jazyková performancia***, pričom jazyk chápe ako systém pravidiel, jazykovú kompetenciu ako znalosť jazyka a performancia znamená reálne uplatňovanie kompetencie. Tento prístup je založený na znalosti pravidiel utvárania gramaticky správnych viet, ale neberie pritom ohľad na aktuálny kontext a reálneho používateľa jazyka v daných komunikačných podmienkach (Dolník, 1999). Preto nevyhovuje vyučovaniu z hľadiska potrieb rečovej praxe. Zefektívnenie procesu

osvojovania cudzieho jazyka súvisí s uplatňovaním ***komunikatívneho prístupu***. Východiskom na etablovanie komunikatívnych prístupov sa stali ďalšie faktory, predovšetkým *model procesu komunikácie, model komunikačnej kompetencie/ performancie* a *funkcie jazyka* (Repka, 2004, s. 8). Komunikatívne vyučovanie je dôsledkom pragmatizácie lingvistiky, keď sa pozornosť bádateľov presunula z idealizovaného nositeľa jazyka na reálneho používateľa jazyka.

Prehodnotením Chomského koncepcie sa zavádza pojem ***komunikačná kompetencia*** (Hymes, 1972), ktorej jadro tvorí gramatická kompetencia, vytvárajúca predpoklady na tvorenie gramaticky správnych viet a zároveň sa nastoľuje požiadavka kontextovej primeranosti. Model komunikačnej kompetencie zahŕňa štyri subkompetencie: ***lingvistickú, sociolingvistickú, diskurznú a strategickú,*** neskôr sa priradili ***pragmatická*** a ***kultúrna*** (Repka, ibid., s. 9). Komunikačná kompetencia ako schopnosť používateľa jazyka uplatňovať jazykové prostriedky v súlade s danou komunikačnou situáciou zahŕňa: a) ***sociálne znalosti,*** b) ***lingvistické znalosti,*** c) ***interpretačnú schopnosť*** (Dolník, 1999, s. 153). V podmienkach jazykovej prípravy univerzitného typu sa uplatňuje syntéza kognitívneho a komunikatívneho prístupu s uprednostnením takých metodických postupov, ktoré najlepšie vyhovujú sledovanému didaktickému zámeru.

Metodickými otázkami osobitostí vyučovania slovenčiny ako cudzieho jazyka sa zaoberajú predovšetkým učitelia zabezpečujúci jazykovú prípravu cudzincov a lektori pôsobiaci na zahraničných univerzitách. Problematike metodiky slovenčiny ako cudzieho jazyka v strediskách jazykovej prípravy na Slovensku a na lektorátoch v zahraničí i otázkam tvorby učebníc pre cudzincov je venovaný zborník ***Učíme slovenčinu*** (1993), ktorý obsahuje príspevky z odborného seminára (Pekarovičová, 1994b), a zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie ***Slovenčina ako cudzí jazyk*** (2002, ed. J. Pekarovičová), ktorý je syntézou výsledkov vedeckého bádania v danej oblasti i prehľadom skúseností a postrehov z praktickej výučby cudzincov.

Koplexný pohľad na problematiku lingvodidaktickej koncepcie s prehľadom metód a učebných materiálov predstavuje monografia ***Slovenčina ako cudzí jazyk – predmet aplikovanej lingvistiky*** (Pekarovičová, 2004, 2020).

11.3 NOVÉ FORMY A METÓDY

V súvislosti so zavádzaním informačných technológií do cudzojazyčnej výučby sa v ostatnom čase objavujú pokusy uplatniť aj vo výučbe slovenčiny ako cudzieho jazyka moderné médiá, najmä možnosti internetu. Hlavným cieľom týchto aktivít je vytvoriť koncepciu webovej stránky, ktorá by plnila informačnú, vzdelávaciu i propagačnú funkciu. Vzhľadom na obmedzené možnosti učiť sa slovenčinu v zahraničných vzdelávacích inštitúciách cieľom takejto ponuky je podnietiť záujem o slovenčinu a umožniť tak vzájomnú komunikáciu študentov s učiteľmi slovenčiny i ostatnými účastníkmi kurzu. Keďže zatiaľ nebol vytvorený príslušný pojmový aparát, príspevky A. Kyppö (2002), M. Vajičkovej (2002, 2004) venované projektom i analýze skúseností pri zavádzaní nových foriem výučby, ako aj špeciálne orientovaná diplomová práca H. Ivoríkovej (2003) majú z hľadiska didaktiky slovenčiny ako cudzieho jazyka priekopnícky charakter. Do didaktickej terminológie sa teda zavádzajú výrazy prezentujúce služby internetu pri výučbe cudzincov, ako je ***elektronická pošta, diskusné skupiny, chatovanie, elektronické noviny***, alebo pomenovania nových foriem vyučovania slovenčiny ako cudzieho jazyka (A. Kyppö, 2001, s. 300 – 301) a to:

- ***autonómne/ samoriadené štúdium*** – štúdium riadené študentom (sebahodnotenie), učiteľ ako poradca, komentátor, dôraz na uvedomenom osvojovaní si jazyka pomocou metód: ***učenie sa s kamarátom,*** osvojovanie si schopnosti učiť sa, zisťovanie potrieb, motivácie študenta, priorita kompetencií;
- ***dištančné štúdium / štúdium na diaľku*** – štúdium riadené učiteľom v úlohe inštruktora, ktorý vyberá študijné materiály a hodnotí práce, prípadne zabezpečuje kontaktné vyučovanie v istých intervaloch;
- ***virtuálna univerzita, vyučovanie*** a/alebo ***učenie sa online*** – využívanie informačnej technológie v nových prostrediach, vyžaduje si nové prístupy (kompetencie) a ponúka nové možnosti práce v skupine (Kyppö, 2002, s. 208).

Okrem toho sa špecifikuje funkcia ***e-moderátora*** a charakterizujú sa činnosti i funkcie samotnej www-stránky, ktorú možno využiť na rozličné účely, jednak ako pozvánku do jazyka, ako spoločníka pri

samoštúdiu, ako mediátora v dištančnej forme štúdia, ale aj ako cestu k priamemu kontaktu s jazykom prostredníctvom kontaktného vyučovania alebo ako jeho doplnok. Azda najväčší prínos vidíme v ponuke tvorivo i hravo rozvíjať komunikatívne schopnosti adeptov, ako aj v možnosti ***kontroly výstupov*** formou ***spätnej väzby***. Zabezpečiť všetky uvedené funkcie tak, aby sa vzdelávací program cez internet stal modernou alternatívnou didaktickou príručkou pre potreby slovenčiny ako cudzieho jazyka iste nebude jednoduché, ale takto koncipovaná www-stránka má prinajmenšom ambície byť oknom na Slovensko ako účinná pomôcka zahraničným frekventantom pri utváraní a rozvíjaní kontaktu s jazykom a krajinou.

11.4 CHARAKTER A PREHĽAD UČEBNÍC A GRAMATÍK

Jazyková príprava zahraničných študentov na vysokoškolské štúdium v Slovenskej republike je spätá s tvorbou prvých učebníc slovenčiny pre cudzincov a postupným modelovaním základných konverzačných tém a gramatického učiva najmä prostredníctvom priamej audioorálnej metódy, z ktorej vychádzajú autori jednotlivých vydaní (T. Dratva – V. Buznová – J. Vallo, 1967; T. Dratva – V. Buznová, 1992; V. Barková – V. Buznová –T. Dratva, 1999; Kolektív autorov, 1991; M. Weissová – K. Holíková, 1994 a i.). Pri koncipovaní učebníc za rozhodujúce možno pokladať tieto kritériá:

- výber a spracovanie východiskových textov – obsah, rozsah, metodika;
- výber a spôsob prezentácie relevantných jazykových javov – sémantický, formálny, funkčný aspekt, komunikatívnosť;
- usporiadanie, členenie tém/ kapitol – štruktúrovanosť a časový rozvrh;
- formy nácviku, upevňovania lexiky a gramatiky – typy cvičení a úloh, receptívne, produktívne cvičenia;
- systemizácia učiva a kontrola znalostí a zručností – prehľady, testy, sebahodnotenie;
- metodické postupy – názornosť, explicitnosť, postupná náročnosť, atraktívnosť;

- obsahová a jazyková primeranosť, grafická stránka – cieľová skupina, didaktický cieľ.

Určiť optimálnu proporcionalitu teoretických poznatkov o jazyku a pretransformovať ich do komunikatívne ladených učebných materiálov, aby boli ozajstnou pomôckou pre potreby vyučovacieho procesu v súlade s didaktickým zámerom, je úlohou nanajvýš aktuálnou a dotýka sa tak sféry lingvistiky, ako aj didaktiky. V tejto súvislosti treba podotknúť, že súčasná ponuka existujúcich gramatík a učebníc určených cudzincom len čiastočne spĺňa náročné lingvodidaktické kritériá, tak vzhľadom na obsah, ako aj metodiku spracovania. V nich sa doteraz výraznejšie prejavujú dva dominantné prístupy k prezentácii a osvojovaniu si jazykových znalostí, a to *kognitívny*, neskôr *komunikatívny*, ktoré si navzájom konkurujú a v ojedinelých prípadoch sa vzájomne dopĺňajú. Rozličným spôsobom sa tu uplatňujú tradičné a modernejšie metódy vyučovania cudzích jazykov zamerané hlavne na prezentáciu a nácvik gramatickej stavby slovenčiny.

Pri predstavovaní zvláštností slovenčiny cudzincom sa buď berie ohľad na medzijazykové porovnávanie slovenčiny a východiskového, resp. sprostredkovacieho jazyka, alebo sa uprednostňuje priama či audioorálna / audiolingválna metóda pre univerzálneho používateľa založená na modelovaní, opakovaní a precvičovaní jazykových javov slovenčiny na základe vybraných textov (východiskových a sprievodných) v modelových komunikačných situáciách.

Na báze konfrontácie slovenčiny s východiskovým jazykom sú koncipované gramatiky pre cudzincov vo francúzštine (J. Bartoš – J. Gagnaire, 1972), v nemčine (J. Stanislav, 1977), v angličtine (J. Mistrík, 1983, M. Votruba – M. Bázlik, 1999), v ruštine (J. Mistrík, 1985; K. Lifanov, 1999), v bulharčine (I. Bujukliev, 1989), v poľštine (M. Papierz, 1994), v španielčine (S. Alvarado, 1995), v slovinčine (J. Vaňko, 2004), v nemčine (E. Tibenská, 2004).

Doteraz ojedinelým projektom je séria učebníc Slovenský jazyk pre slavistov kolektívu autorov v týchto jazykových mutáciách: nemčina (P. Baláž – M. Darovec, 1972), francúzština (P. Baláž – M. Darovec – J. Bartoš, 1973), ruština (P. Baláž – M. Čabala – M. Darovec, 1975 a 1995), angličtina (P. Baláž – M. Darovec – H. Trebatická, 1976),

španielčina (P. Baláž – M. Darovec – M. Šulhan, 1996) a príručky J. Mistríka s audiokazetami Slovenský jazyk v anglickej, francúzskej, nemeckej a ruskej verzii vydané v Opuse roku 1985. Konfrontačný prístup uplatnili autori učebníc slovenčiny vo fínčine (A. Kušnieriková – V. Kolari, 1979), v ruštine (J. Mistrík – R. Tuguševa, 1981), v poľštine (M. Servátka, 1983, 1987), v angličtine (J. Mistrík, 1981, 1985; O. Swan – E. Gálová – S. Lorenc, 1990; A. Böhmerová, 1996; J. Naugton, 1996; A. Marčáková – J. Koliová, 1996), v nemčine (Ch. Nolte – M. Strejcek – O. Wilhelm, 1999, Y. Tomenendal, 1996, 2002), v slovinčine (A. Rýzková, 1999) a čínštine (Mei Žu, 1999). Podrobnejší prehľad o stave existujúcich príručiek slovenčiny pre cudzincov podávajú najmä P. Baláž (1986a), Ľ. Žigová (1993), V. Buznová (1993) a J. Pekarovičová (1994a, 2001, 2004), ako aj v publikácii Vzdelávací program Slovenčina ako cudzí jazyk. Jazykový kurz v kontaktnej a dištančnej forme (Pekarovičová – Žigová – Mošaťová, 2007).

11.4.1 K metodike učebných materiálov

Z analýzy koncepcie jednotlivých učebníc a na základe skúseností z ich používania vo výučbe sa ukazuje istá stereotypnosť najmä slovenských autorov pri výbere a prezentácii stavby slovenčiny, čo sa prejavuje jednak v skladbe východiskových a doplnkových textov, nie vždy vhodných na prácu v akademických podmienkach (výber lexiky, tém, úloh), jednak v metodike osvojovania si gramatických javov a príslušného lexikálneho aparátu. Základné učebnice určené začiatočníkom správne vytyčujú didaktický cieľ predstaviť iba lexikálne a gramatické minimum slovenčiny (Dratva – Buznová, Mistrík, Prokop, Holíková a kol., Weissová – Holíková, Böhmerová), pričom často ide len o fixovanie finálnych tvarov a výklad o typických javoch gramatickej stavby výrazne redukujú, alebo niektoré javy uvádzajú len v prehľade gramatiky.

Napríklad časovanie slovies sa zužuje na tri základné skupiny ako A, E a I – verbá (Dratva – Buznová, Holíková a kol.), alebo sa neuvádza celý deklinačný systém, hoci od začiatku sa v učebných textoch vyskytujú všetky tvary (porov. Böhmerová). Vo flektívnom type jazy-

ka, akým je slovenčina, úspech spočíva práve v didaktickej transformácii vybraných javov relevantných z pohľadu cudzinca, to znamená jednak cestou výrazného zjednodušenia a názornosti predstaviť a precvičiť špecifiká slovenskej gramatiky, ale súčasne rešpektovať princípy jazyka i výsledky lingvistického bádania.

Pri metodickom spracovaní učiva však niekedy dochádza k nepresnostiam alebo chybnej interpretácii jazykových javov, ktoré sú v rozpore s lingvistickou teóriou. Ako príklad nesprávnej interpretácie možno uviesť klasifikáciu hlások v slovenčine v učebnici Základy slovenčiny (Weissová – Holíková), kde i a y sa pokladajú za osobitné fonémy, nie dva odlišné ortografické varianty jednej fonémy i, čo má z hľadiska slovenčiny ako cudzieho jazyka zásadný význam. Podobne sa tu aj v niektorých ďalších príručkách (Dratva et al.) opakuje dosť zásadný nedostatok, keď sa pri deklinácii substantív typu muž, futbalista, dedko, žena, klubovňa, továreň, možnosť ocitnú na jednej úrovni ako gramatické prípony -ž, -a, -ňa, -o, -e, -áreň, -sť. Ide o skríženie dvoch pohľadov, morfologického a slovotvorného, čo je obyčajne didakticky správny prístup, ale musí sa cudzincovi podať jasne a jednoznačne, aby pochopil, ktoré prvky navzájom súvisia, ktoré sú na jednej úrovni abstrakcie a ako sa daný fakt odráža v praxi. Práve fixovanie formy spolu s funkciou pádových morfém podmieňuje pochopenie paradigmatických vzťahov. To znamená, že pri typoch muž, dom, možnosť v základnom tvare treba uvádzať -0 ako pádovú príponu nominatívu, ktorá je v opozícii k ostatným pádovým príponám, napr. muž-a, -ovi, -om a zároveň korešponduje s príponami nominatívu v ostatných vzoroch žen-a, ulic-a, mest-o, srdc-e.

11.4.2 Lingvistická terminológia

Osobitným didaktickým problémom SakoCJ je používanie symbolov, napr. pre substantíva Mž, Mn, F, N (maskulína životné a neživotné, feminína, neutrá), pre určenie slovesného vidu Nd, D (nedokonavý, dokonavý) apod., ako aj používanie lingvistickej terminológie, kde prevláda značná nejednotnosť v jednotlivých materiáloch, niekde sa výlučne pracuje so slovenskou terminológiou, inde sa uprednost-

ňujú latinské pomenovania. Domnievame sa, že v univerzálnych príručkách by sa mala používať primárne internacionálna terminológia (substantíva, adjektíva, prepozície, nominatív, genitív, aspekt) a pod., ktorá predsa len vo väčšine jazykov má zodpovedajúce ekvivalenty, a tým nezaťažuje adepta novými slovenskými výrazmi, ktoré nemajú komunikačnú, len metajazykovú, formálno-identifikačnú funkciu. Na komunikačné účely nie je potrebné registrovať dvojaké podoby, napr. pomenovanie pádov genitív – 2. pád, ako sa uvádza v niektorých materiáloch (Dratva – Buznová). Oveľa dôležitejším komunikačne relevantným problémom sa stalo horizontálne sprístupňovanie deklinácie vo vetných modeloch orientované na osvojovanie jednotlivých pádov, ktoré s úspechom zaviedol T. Dratva a ktoré sa paralelne uplatňuje popri tradičnej vertikálnej prezentácii paradigiem.

Všetky nastolené otázky vyplývajúce z posúdenia existujúcich materiálov treba riešiť koncepčne, inštruktívne v zhode s didaktikou cudzích jazykov i zásadami pragmalingvistiky a výber obsahu podriadiť aktuálnemu účelu zostavovanej príručky s rešpektovaním inovačných metodických postupov.

Analýza jazykových príručiek pre cudzincov ukázala, že zostaviť primeraný učebný text pre diferencované potreby výučby, ktorý sa dá funkčne využiť na nácvik lexikálnych a gramatických javov, nie je vôbec jednoduchá vec. Daný text nemusí byť totiž pre cudzincov zrozumiteľný a jasný ani vtedy, keď ho tvoria slová patriace do jadra lexikálnej zásoby, ktoré si študenti môžu osvojiť v slovníku za textom. Jednoznačná, podľa možnosti jasná formulácia učebného textu a s ním spojených úloh, ale najmä metodická postupnosť od jednoduchého k zložitému, sa vyžaduje najmä na začiatku výučby. V tejto súvislosti používanie rozličných typov viet, pripájacích výrazov a slovesných tvarov, ako sa to uvádza už v tretej lekcii Basic Slovak v jednej replike dialógu, sa javí náročné na percepciu a vyžaduje si metodickú adaptáciu. – „*Tak to je teraz jednoduchá vec. Autom na hlavnú stanicu – ak idete cez Novú ulicu – je blízko, len asi tri minúty. Obrátite voz a prejdete na koniec ulice. Tam uvidíte veľký plot, potom takú nízku hospodársku budovu a široký dvor, potom rieku a hneď aj hlavnú stanicu. Ešte prejdete na pravý breh a potom už stále len priamo.*“ Slovnú zásobu treba rozširovať postupne, systematicky a situačne, prílišné

hromadenie odlišných javov zastiera význam použitých slov i didaktický cieľ.

Napriek tomu, že mnohí autori podčiarkujú svoj zámer koncipovať učebnice *na komunikatívnom princípe*, často ide skôr o želanie ako o skutočné naplnenie proklamovaného zámeru. Dôkazom sú statické opisy predmetov, sociálnych a priestorových vzťahov, s čím súvisí osvojovanie si málo používanej lexiky v podmienkach univerzitného štúdia a absencia výrazov súvisiacich s akademickou a sociálnou komunikáciou cudzincov. Niekedy sa komunikatívnosť chápe zjednodušene ako nácvik fonetických, gramatických a lexikálnych zvláštností slovenčiny na základe imitovania/ napodobňovania modelových situácií, pričom sa nie vždy berie ohľad na jazykové vedomie a všeobecné lingvistické znalosti cudzinca. Ide najmä o uplatňovanie priamej alebo audioorálnej metódy, ktorá sa zväčša efektívne používa len v intenzívnej jazykovej príprave s dostatočným priestorom na precvičovanie a opakovanie učiva a samozrejme vtedy, ak sú k dispozícii kvalitné prekladové slovníky alebo glosáre, sprostredkujúce významy použitých lexém vo východiskovom, resp. sprostredkovacom jazyku frekventantov.

11.4.3 Interkultúrne špecifiká

Jedným z rozhodujúcich kritérií kvality didaktických príručiek je rešpektovanie interlingválnych a interkultúrnych špecifík. Na úskalia pri používaní slovenských učebných materiálov slovenčiny vo francúzskom prostredí, ktoré vyplývajú z interkultúrnych rozdielov, poukazuje O. Orgoňová, 2002. Všíma si najmä textovú stránku univerzálnej učebnice pre cudzincov (T. Dratva – V. Buznová, Slovenčina pre cudzincov, 1999), v ktorej prezentácia slovenských reálií zo školského a rodinného prostredia, návštevy poštového úradu či recepcia niektorých druhov potravín a kultúry stolovania môže byť zdrojom slovensko-francúzskej textovej interferencie (ibid., s. 258 – 260). Príspevok potvrdzuje skúsenosť, že učebnicový text, popri svojej didaktickej funkcii, sprostredkúva typické reálie cieľovej kultúry, ktoré študujúci bez osobitného výkladu nepochopí, alebo im porozumie len čiastočne.

Preto je dôležité ***registrovať interlingválne a interkultúrne asymetrie*** a pri sémantizácii nových predmetov a javov im venovať patričnú pozornosť. Významnú didaktickú úlohu v tomto smere plnia popri učebných materiáloch aj dostupné publikácie v slovenčine, ale najmä v cudzích jazykoch, ako zdroj informácií o Slovensku a Slovákoch pre samotných študentov i ostatných záujemcov. Situáciu na nemeckom trhu, kde sa objavilo viacero publikácií o Slovensku, podrobil kritickej analýze M. Žitný (2002). V článku *Slovensko, Slováci a slovenčina nemeckými očami* upozorňuje na nepresnosti či nedôslednosti výberu a usporiadania faktov v nemeckých kompendiách, ktoré niekedy postrádajú informačnú aktuálnosť a objektívnosť. Skresleným komentovaním histórie a slovenských reálií či mylnou charakteristikou obyvateľstva žijúceho na území Slovenska umocňujú existujúce stereotypy (ibid., s. 224 – 227).

Ešte zložitejším didaktickým problémom ako tvorba učebníc pre začiatočníkov sa javí koncepcia modifikovaných učebných materiálov pre diferencované potreby výučby na úrovni mierne a stredne pokročilých a príprava kurzov pre pokročilých frekventantov. Týka sa to rovnako výberu tém a príslušnej textovej bázy, ako aj spôsobu práce s textom, metodiky rozširovania vecných i lingvistických informácií. Práve v tejto fáze je potrebné dodržať ***zásadu kontinuálnosti*** a ***postupnej náročnosti***, pretože sa ukazuje oveľa širšia škála požiadaviek, ako sa bežne ponúka v jednotlivých stupňoch. Ide najmä o zohľadnenie motivácie štúdia slovenčiny, ako aj možné rešpektovanie profesijnej orientácie používateľov príručiek. Ponuku základných pomôcok dopĺňajú učebné materiály vydávané v edícii Studia Academica Slovaca, kde doteraz vyšla učebnica pre frankofónnu oblasť od autorov P. Baláž – D. Serafínová (1998, 2001) spolu s cvičebnicou (2004), gramatické cvičenia M. Vajičkovej (1996, 2000, 2004), textová príručka s cvičeniami Ľ. Žigovej (1998, 2004), gramatická a pravopisná cvičebnica Ľ. Žigovej (2001, 2004), konverzačná príručka H. Steinerovej (2000, 2004), ktoré lepšie zodpovedajú súčasným lingvodidaktickým kritériám.

V edícii Studia Academica Slovaca bola publikovaná aj séria učebníc slovenčiny ako cudzieho jazyka *Krížom-krážom*. *Slovenčina A1* (Kamenárová a kol., 2007, 2018), *A2* (Kamenárová a kol., 2009), *B1* (Kamenárová a kol., 2011), *B2* (Gabríková a kol., 2014) a cvičebni-

ca k učebniciam A1+A2 (Ivoríková a kol., 2009), ktoré sú zamerané na cieľavedomé rozvíjanie receptívnych a produktívnych zručností v súlade s požiadavkami Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky. Sprievodným didaktickým materiálom je *Krížom-krážom. Metodická príručka – slovenčina A1* (Kamenárová a kol., 2018), ponúkajúca lektorom SakoCJ moderne spracované kompendium na rozvíjanie didaktickej kompetencie, nevyhnutej pre úspešné pedagogické pôsobenie. Pomôcku pre mierne a stredne pokročilých záujemcov o slovenčinu predstavuje *Praktikum zo slovenskej gramatiky a ortografie pre cudzincov B1 – B2* (Žigová, 2014), ktorého cieľom je aktivizácia osvojených gramatických a ortografických vedomostí.

Dôležitou súčasťou práce učiteľa je testovanie a hodnotenie jazykovej kompetencie študentov. Takto zameraný *Súbor testov zo slovenčiny k učebnici B1* (2020) a *Súbor testov zo slovenčiny k učebnici B2* (2022) podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky pripravil kolektív autoriek *Z. Omar Hargašová, E. Španová, Z. Krchová* pod vedením *A. Ismail Gabríkovej*.

Každý test má premyslený cieľ a štandardizovanú štruktúru úloh na overenie čiastkových zručností počúvania a čítania s porozumením i hovorenia a písania. Súbežne testy slúžia na kontrolu osvojenia príslušných gramatických javov a ich fungovania v lexikálnych spojeniach. Každá úloha je osobitne hodnotená príslušným počtom bodov za správne riešenie.

Databázu študijných materiálov SAS vhodne dopĺňa vysokoškolská učebnica *Portréty osobností slovenskej literatúry v interkultúrnych kontextoch* autorského kolektívu V. Svoradová, Ľ. Blažencová, M. Masaryk, 2021. Didakticky modifikovaný cyklus portrétov tvorivo spracúva biograficko-umeleckú cestu vybraných autorov /autoriek na pozadí kultúrno-historických reálií. Kniha je určená zahraničným slovakistom jazykovej úrovne B1 – C1.

12 ŠTANDARDIZÁCIA A EVALVÁCIA JAZYKOVÉHO VZDELÁVANIA

12.1 JAZYKOVÉ ÚROVNE A TESTOVANIE JAZYKOVEJ KOMPETENCIE

Pri tvorbe programu pre slovenčinu ako cudzí jazyk treba mať na zreteli skutočnosť, že všestranný ***opis jazyka, jeho učenie sa, vyučovanie a hodnotenie*** úzko súvisia so ***sférou používania jazyka i poznatkov o jazyku***. Hlavným cieľom výučby SakoCJ je naučiť cudzincov komunikovať v slovenčine, to znamená na jednej strane informácie iných (partnerov, zdrojov) prijímať a dekódovať, na druhej strane informácie iným (partnerom) sprostredkúvať tak, aby bol dosiahnutý komunikačný efekt, aby boli adresátovi zrozumiteľné v daných komunikačných podmienkach. Jazyková komunikácia cudzincov sa zvyčajne posudzuje na základe lingvistických a didaktických kritérií, avšak komplexné hodnotenie jazykovej kompetencie predpokladá zohľadnenie pragmatických a sociokultúrnych aspektov, ktoré zákonite ovplyvňujú charakter a štruktúru komunikátu, ako aj jazykovú a obsahovú adekvátnosť.

Sledovanie rozličných cieľov v komunikácii, rôznorodosť rečových činností v komunikačných situáciách, ako aj značné množstvo samotných komunikačných situácií, ktoré môžu nastať v tomto kontexte, ovplyvňujú voľbu jazykových prostriedkov a ich usporiadanie v texte/komunikáte. Nároky kladené na komunikáciu sa musia zákonite odraziť aj v didaktickej koncepcii cudzieho jazyka. Na základe sledovaných cieľov a obsahu výučby, ako i cieľových skupín možno stanoviť niekoľko úrovní a typov jazykovej prípravy, ktoré sa diferencujú jednak podľa stupňa pokročilosti (elementárny A1, A2, základný B1, stredný B2, vyšší/ pokročilý C1, C2), jednak podľa socioprofesijného zamerania frekventantov (špecializovaný program UNIcert, 2004). V tom-

to duchu treba univerzitných študentov zoznamovať so špecifikami komunikácie v akademickom prostredí, sémantizáciou akademických reálií a príslušných modelov verbálneho či neverbálneho správania im uľahčovať porozumenie i tvorbu komunikátov, a tak predchádzať nedorozumeniam a komunikačným šumom. Spočiatku sa preto kladie dôraz na osvojenie si základných komunikačných zručností potrebných na úspešné fungovanie v akademickom (vysokoškolskom) prostredí, zameraných na zvládanie komunikácie v situáciách, ktoré súvisia s prípravou na povolanie (organizácia štúdia, univerzita a jej zložky, odbory, mobility študentov), uplatnením v budúcom povolaní/ zamestnaní, ale aj so zreteľom na osobitosti cieľovej krajiny a jej kultúry.

V súvislosti s prebiehajúcim procesom v oblasti jazykového vzdelávania je potrebné, aby aj slovenčina vo funkcii cudzieho jazyka bola aktívne zapojená do štandardizácie príslušných programov pre potreby výučby a certifikácie cudzincov. V súčasnosti jestvuje niekoľko ojedinelých pokusov vytvoriť kritériá na testovanie znalosti slovenčiny ako cudzieho jazyka, zatiaľ však chýba jednotná stupnica a príslušné všeobecne akceptovateľné akreditované programy pre jednotlivé stupne vytvorené na základe odbornej analýzy požiadaviek a kompatibilnosti čiastkových zručností i výslednej klasifikácie. Studia Academica Slovaca – centrum pre slovenčinu ako cudzí jazyk ako špecializované výskumno-pedagogické pracovisko na základe úlohy Ministerstva školstva Slovenskej republiky vypracovalo koncept edukačného programu jazykovej prípravy cudzincov, ktorý obsahuje teoretické štúdie i praktické výstupy určené študentom i lektorom na odborno-metodické usmernenie. Cieľom projektu je zostaviť predovšetkým súbor základných učebných materiálov pre jednotlivé úrovne a stanoviť podmienky certifikácie a stupnicu evalvácie, merania jednotlivých zručností. Stanovené kritériá hodnotenia treba zosúladiť aj s požiadavkami zahraničných slovakistických pracovísk, aby sa podľa možnosti vytvorila spoločná báza na posudzovanie jazykovej kompetencie v slovenčine ako cudzom jazyku, ktorá prispeje k zobjektívneniu hodnotenia dosiahnutej úrovne a umožní vzájomné porovnávanie na úrovni A – používateľ základov jazyka, B – samostatný používateľ a C – skúsený používateľ (Butašová – Urbaničová, 2004).

12.2 DIŠTANČNÉ VZDELÁVANIE

Jedným z cieľov edukačného programu slovenčiny ako cudzieho jazyka je sprístupnenie slovenčiny čo najširšiemu okruhu záujemcov v zahraničí formou ***dištančného vzdelávania*** (distance education), t. j. ponukou špeciálnych kurzov slovenčiny cez internet s možnosťou ***spätnej väzby*** (feedback). Program je zameraný jednak na osvojenie základných komunikačných stratégií, jednak sleduje rozšírenie poznatkov o Slovensku a jeho kultúre. Predstavuje otvorený systém z hľadiska vlastného prístupu frekventanta, umožňuje mu voľbu individuálneho tempa, podporuje autonómnosť učiaceho sa a zároveň prehlbuje jeho zodpovednosť za dosahovaný pokrok v učení. Možnosť kedykoľvek si otestovať naučenú látku, či už prostredníctvom vhodne zostavených testov a zadaných úloh alebo sprístupnením vstupu do špeciálnej schránky vytvorenej na komunikáciu s lektorom/ tútorom, prípadne s inými účastníkmi kurzu, ktorá slúži aj na kontrolu a posudzovanie študentských výstupov, prác, esejí, stimuluje potenciálnych frekventantov k rečovej aktivite, dáva im priestor na sebahodnotenie, a to porovnaním vlastných výsledkov s optimálnymi kritériami daného stupňa, prípadne aj s virtuálnymi/ reálnymi kolegami. Interaktívne zapojenie sa do hľadania odpovedí a riešenia úloh rozvíja komunikatívnosť a zároveň učí vidieť jazyk štruktúrovane ako komplex vzájomne usúvzťažnených jednotiek. Adekvátny výber tém i jazykových javov, algoritmizácia jednotlivých úkonov pomáhajú zdolávať počiatočné ťažkosti a vedú cudzincov k aktívnemu učeniu/ osvojovaniu komunikačnej kompetencie a vedomému prekonávaniu komunikačných bariér. Naznačené formy štúdia i otvorený prístup majú potenciál umocniť pozitívnu motiváciu pri osvojovaní si slovenčiny zo strany riadnych účastníkov kurzu a vytvára dobrý základ na získanie nových potenciálnych záujemcov o slovenčinu.

12.3 ODBORNO-METODICKÁ PRÍPRAVA LEKTOROV

Jazykovú a interkultúrnu prípravu cudzincov zvyčajne zabezpečuje lektor slovenčiny ako cudzieho jazyka. Úspešnosť lektorského pô-

sobenia vo veľkej miere závisí od profesionálnej spôsobilosti lektora vybrať učivo a pretransformovať ho do takej formy, aby preberaný jav adresát pochopil a zároveň dostal návod, ako si ho čo najlepšie osvojiť. Preto základným predpokladom výberu lektorov slovenského jazyka a kultúry na univerzity v zahraničí je ukončené štúdium slovakistiky a pedagogická prax v oblasti slovenčiny ako cudzieho jazyka. Okrem osobnostných predpokladov a odborno-pedagogického profilu sa od lektora očakáva dobrý geopolitický prehľad, komunikatívnosť a interkultúrna kompetencia najmä so zreteľom na etnokultúrne špecifiká krajiny pôsobenia lektorátu. Jazykové znalosti, predovšetkým ovládanie jazyka a reálií prijímacej/ cieľovej krajiny môžu uľahčiť pôsobenie a presadzovanie didaktického cieľa. Na miestach, kde slovenčina nie je etablovaná ako študijný odbor, kde lektor slovenčiny je ako osamelý bežec a nemá oporu medzi domácimi slavistami, sú nesmierne dôležité manažérske schopnosti a kreatívnosť pri získavaní slovenčinychtivých študentov, ako aj talent správne posúdiť aktuálnu situáciu a nájsť optimálne riešenie.

Na úlohy súvisiace s lektorským pôsobením sa treba osobitne pripraviť. Odborno-metodický kurz pre lektorov slovenčiny ako cudzieho jazyka je zameraný na rozvíjanie odborného a osobnostn*ého* profilu *učiteľa/ lektora*. Úlohou pregraduálnej alebo postgraduálnej prípravy je tematizovať otázky sprístupňovania gramatiky a lexiky, diskutovať o potenciálnych problémoch, komunikačných bariérach spôsobených interferenciou a hľadať také formy a metódy prezentácie slovenčiny cudzincom, aby čo najvýstižnejšie zachytávali podmienky efektívneho osvojovania receptívnych a/alebo produktívnych rečových zručností. Účastníci kurzu didaktiky sú vedení k vnímavosti/ senzibilnosti voči diferencovaným potrebám cudzincov práve na základe odlišných okolností, aby pohľadom na slovenčinu očami cudzinca postupne získali ***zmysel pre výber, mieru*** i ***spôsob prezentácie učiva***. Aby didaktickú koncepciu nechápal staticky, ale ako meniaci sa súbor metód a foriem, ktoré sa modifikujú v procese výučby na základe sociolingvistickej charakteristiky účastníkov kurzu.

Dodržiavanie hlavných didaktických zásad (primeranosť, názornosť, postupnosť) pri sprostredkúvaní slovenčiny cudzincom je opodstatnené najmä vtedy, keď výučba prebieha v heterogénnych

skupinách z hľadiska etnickej, sociálnej a profesijnej štruktúry. Práca v takýchto skupinách si vyžaduje dobre prepracovanú metodiku, reflektujúcu osobitosti osvojovania si rečových zručností na pozadí východiskového jazyka frekventantov a z toho vyplývajúci inventár potenciálnych chýb a úskalí. Výučba cudzincov však môže prebiehať aj v mikroskupinách alebo individuálne, čím sa permanentne testuje schopnosť lektora zvoliť najoptimálnejšiu didaktickú stratégiu a individuálny prístup. Preto súčasťou odborno-metodickej prípravy lektorov je vedenie k samostatnosti pri riadení vyučovacieho procesu, ku kritickej sebareflexii a pestovaniu schopnosti čo najobjektívnejšie posúdiť pedagogické parametre a cieľovú skupinu z hľadiska uplatnenia autonómneho učenia a rozvíjania autonómie budúcich učiteľov cudzích jazykov (Tandlichová, 2004).

Účastníci kurzu sa v prakticky orientovanej časti výberovo zoznamujú s ***formami a metódami práce komunikatívneho prístupu*** vzhľadom na:

- prezentáciu jazykového systému, špecifiká jednotlivých jazykových rovín;
- vzdelávacie programy podľa stupňa pokročilosti a študijného zamerania;
- didaktický koncept: cieľ, obsah a metódy so zreteľom na adresáta;
- štýly učenia / osvojovania cudzieho jazyka, autonómne učenie;
- rozvíjanie receptívnych zručností (čítanie, počúvanie) a produktívnych zručností (hovorenie, písanie), interaktívna kompetencia, rolové hry;
- rozvíjanie fonetickej kompetencie a nácvik prozodických vlastností slovenčiny;
- formy precvičovania a upevňovania gramatických znalostí, typy cvičení, tabuľky;
- rozvíjanie lexikálnej zásoby, spôsoby sémantizácie novej lexiky, modely tvorenia nových slov a pomenovaní;
- osobitosti lingvoreálií, odbornej komunikácie a sprístupňovanie slovenskej literatúry a vlastivedno-kultúrnych reálií Slovenska,
- rozvíjanie interkultúrnej kompetencie – témy, formy, špecifiká;
- učebnice, gramatiky, príručky pre potreby výučby SakoCJ, hodnotenie existujúcich príručiek;

- tvorbu a používanie diferencovaných učebných materiálov a cvičebníc pre jednotlivé stupne a formy štúdia, adaptáciu/ tvorbu vlastných materiálov, cvičení;
- prácu s textom v jednotlivých stupňoch jazykovej prípravy, reprodukcia, tvorbu komunikátov, typológiu textov (obsah, forma, členenie, jazyk), základný, doplnkový, rozširujúci, literárny, adaptovaný;
- výber, spracovanie, usporiadanie, členenie učiva – štruktúrovanosť a časový rozvrh;
- kontrolu a hodnotenie znalostí a zručností – prehľady, testy, sebahodnotenie;
- dodržiavanie didaktických princípov – názornosť, explicitnosť, postupná náročnosť, atraktívnosť vybraného učiva;
- obsahovú a jazykovú primeranosť učebných textov, grafickú stránku – cieľovú skupinu, didaktický zámer,
- osobnostný a odborný profil lektora.

12. 4 ODBORNO-METODICKÉ WEBINÁRE

Tradičné prezenčné kurzy didaktiky, ktoré SAS ponúka v rámci ďalšieho vzdelávania pedagógov, sme na základe aktuálnej situácie v roku 2020 rozšírili o dištančnú formu metodických webinárov. Aj keď dominantnou cieľovou skupinou sú študenti univerzít a dospelí záujemcovia o jazykové vzdelávanie v slovenčine, pravidelný mesačný cyklus pre učiteľov je venovaný problematike vyučovania slovenčiny ako cudzieho a/alebo druhého jazyka s prihliadnutím na špecifiká vzdelávania detí. Vyžiadala si to dynamika aktuálnych sociolingvistických a etnokultúrnych faktorov, ktorá výrazným spôsobom ovplyvnila výber prostriedkov, štruktúru i charakter výučby. To znamená, že v klasickom študijnom programe pre dospelých, ktoré zabezpečuje SAS svojim študentom, poskytujeme metodické inšpirácie učiteľom, ktorí vyučujú deti a mladších žiakov. Tieto tendencie sa odrazili aj v didaktickom koncepte série ponúkaných webinárov, prezentujúcich inovovaný pohľad na fungovanie vzdelávacieho procesu, keď výučba pod vplyvom pandémie prebiehala dištančnou formou s uplatnením digitálnych nástrojov.

SUMMARY

The aim of the publication is to introduce a teaching, learning and research of Slovak as a foreign language in context of applied linguistics. Following the aims of the European Union to sustain and support language and cultural diversity as the basic part of European cultural heritage and identity, the position of Slovak as a foreign language and its standardization in the study programmes and certification has been improved. The concept of the educational programme of Slovak as a foreign language is based on Common European Framework of Reference for Languages: Teaching, Learning and Assessment which has become a key reference document and valuable tool for evaluation of learners' competences. In this context to the main activities of Institutions for Slovak Studies today belong:

- organizing – Summer school of Slovak language and culture Studia Academica Slovaca (founded in 1965), which contains teaching language classes for foreign students of different language competence and classes of Slovak studies (lectures, seminars, excursions);
- linguistic and didactic study of Slovak as a foreign language, preparation and publishing of studying materials and books of Slovak as a foreign language, publishing a brochure of the lectures given at SAS (1972-2020), editing and publishing of the textbooks and workbooks produced by SAS edition, evaluation of language competence and certification system, online learning;
- organising and promoting activities associated with teaching Slovak as a foreign language – presentations about Slovak language and Slovak culture, participation in projects, updating a database about Slovak teaching institutions abroad publiced in Slovak Studies Abroad (Bratislava, 2001), providing a survey of the history, present state and perspective of the Slovak studies at

foreign universities, contacts with foreign researchers and teachers of Slovak language, literature and culture, cooperation with Slovak teachers at universities abroad, organising symposiums and conferences;

- methodical training of teachers of Slovak as a foreign language – didactics of Slovak as a foreign language for students and graduates studying Slovak language and literature, supervising students who write their theses on the topics associated with the area of Slovak as a foreign language;
- looking for new ways of international communication, using of bilateral cultural agreements and direct cooperation between universities as well as Europaen Study Programmes to realise students and teachers exchange between Comenius University Bratislava and Slovak studies centres at foreign universities;
- research and description of the problems in teaching and learning of the Slovak language and Slovak culture on the international scene. The survey introduces the status of the Slovak studies, i.e., the position of Slovak within the Slavonic Studies and the current study programme.

For standardisation of Slovak as a foreign language, a new framework of different structures has been developed: basics of lexicology, grammar, phonetics, and orthography; communication competence (receptive skills: reading and listening, productive skills: speaking and writing); evaluation of language competence and certification system; intercultural communication and competence; communication barriers; online and distance learning.

BIBLIOGRAFIA

Zoznam použitej literatúry

BALÁŽ, Peter: Menný rod v slovenčine ako cudzom jazyku. In: Studia Academica Slovaca. 17. Red. J. Mistrík. Bratislava : Alfa 1988, s. 29 – 45.

BALÁŽ, Peter: *Slovenčina ako cudzí jazyk*. In: Studia Academica Slovaca. 15. Red. J. Mistrík. Bratislava : Alfa 1986, s. 31 – 43.

BALÁŽ, Peter: *Slovesný vid v slovenčine ako cudzom jazyku*. In: Studia Academica Slovaca. 14. Red. J. Mistrík. Bratislava : Alfa 1986, s. 35 – 55.

BOSÁK, Ján: *Domáce, cudzie, internacionálne v postojoch slovenských lingvistov*. In: Studia Academica Slovaca. 28. Red. J. Mlacek. Bratislava : STIMUL 1999, s. 31 – 38.

BOSÁK, Ján: *Sociolingvistická stratégia výskumu slovenčiny*. In: Sociolingvistické aspekty výskumu súčasnej slovenčiny. Sociolingvistica Slovaca.1. Bratislava : Veda 1995, s. 17 – 42.

BUTAŠOVÁ, Anna – URBANIČOVÁ, Viera.: *Spoločný európsky referenčný rámec ako východiskový dokument európskej jazykovej politiky a jeho aplikácia v slovenskom kontexte*. In: Teoretické východiská a perspektívy vyučovania cudzích jazykov na rôznych typoch škôl. Red. Richard Repka – Lívia Adamcová. Bratislava : Univerzita Komenského 2004, s. 57 – 66.

BUZÁSSYOVÁ, Klára: *Opakovaná internacionalizácia a problém identifikácie morfologických a lexikálnych jednotiek*. Jazykovedný časopis, 42, 1991, s. 89 – 104.

BUZÁSSYOVÁ, Klára: *Slovenčina ako stredoeurópsky jazyk*. In: Slovenčina na konci 20. storočia, jej normy a perspektívy. Sociolingvistica Slovaca. Ed. S. Ondrejovič. Bratislava : Veda 1997, s. 69 –78.

BUZÁSSYOVÁ, Klára: *Vývinové tendencie a zmeny v slovnej zásobe*. In: Studia Academica Slovaca. 29. Red. J. Mlacek. Bratislava : STIMUL 2000, s. 300 –309.

ČMEJRKOVÁ, Světla: *Gramatický rod a jazyková reprezentace přirozeného*

rodu. In: Přednášky z XLVI. běhu Letní školy slovanských studií. Red. J. Kuklík. Praha : Univerzita Karlova v Praze 2003, s. 17 – 32.

ČMEJRKOVÁ, Světla: *Řeč žen: Balancování na hraně.* In: Jazyk a komunikácia v súvislostiach. Ed. J. Dolník. Bratislava : Univerzita Komenského 2005, s. 185 –194.

DAROVEC, Miloslav: *Poznámky o spracovaní skladby v gramatike slovenčiny pre vyučovanie cudzincov.* In: Slovenčina ako cudzí jazyk. Ed. J. Pekarovičová. Bratislava : STIMUL 2002, s. 95 – 100.

DE VITO, Joseph A.: *Základy mezilidské komunikace.* Praha : Grada Publishing, spol. s. r. o. 2001. 420 s.

DOLNÍK, Juraj: *Gramatika slovenčiny pre vyučovanie cudzincov*. In: Studia Academica Slovaca. 22. Red. J. Mlacek. Bratislava : STIMUL 1993a, s. 62 – 70.

DOLNÍK, Juraj: *Interpretácia textu.* In: DOLNÍK, J. - BAJZÍKOVÁ, E.: Textová lingvistika. Bratislava : STIMUL 1998. 134 s.

DOLNÍK, Juraj: *Jazyková politika a európska integrácia*. In: Studia Academica Slovaca. 32. Ed. J. Mlacek. Bratislava : STIMUL 2003a, s. 180 – 191.

DOLNÍK, Juraj: *Jazykové sebavedomie.* Slovenská reč, 68, 5, 2003b, s. 257 – 270.

DOLNÍK, Juraj: *Konfrontačný opis lexiky a vyučovanie cudzích jazykov.* In: Porovnávací opis lexikálnej zásoby. Bratislava : Veda 1993b, s. 151 – 167.

DOLNÍK, Juraj: *Lexikológia.* Bratislava : Univerzita Komenského 2003c. 236 s.

DOLNÍK, Juraj: *Princípy stavby, vývinu a fungovania slovenčiny.* In: Princípy stavby, vývinu a fungovania slovenčiny. Bratislava : STIMUL 1999b, s. 7 – 20.

DOLNÍK, Juraj: *Spisovná slovenčina a jej používatelia.* Bratislava : Filozofická fakulta Univerzity Komenského 2000. 215 s.

DOLNÍK, Juraj: *Svojrázne sémantické javy v lexike súčasnej slovenčiny.* In: Studia Academica Slovaca. 18. Red. J. Mistrík. Bratislava : Alfa 1989, s. 53 – 74.

DOLNÍK, Juraj: *Vzťah jazykovedy k vyučovaniu cudzích jazykov*. Slovenská reč. 57, 1992, s. 129 – 135.

DOLNÍK, Juraj: *Základy lingvistiky*. Bratislava : STIMUL 1999a. 228 s.

DOLNÍK, Juraj: *Slovenčina ako materinský vs. cudzí jazyk*. In: Slovenčina (nielen) ako cudzí jazyk v súvislostiach. Ed. J. Pekarovičová, Z. Hargašová. Bratislava : Univerzita Komenského 2016, s. 13 - 25.

DRATVA, Tomáš: *Metodické postupy vo výučbe cudzích jazykov.* In: Učíme slovenčinu. Red. B. Švihranová. Bratislava : ÚJOP UK 1993, s. 76 – 81.

DUDÁŠOVÁ-KRIŠŠÁKOVÁ, Júlia: *Fonologický systém spisovnej slovenčiny a poľštiny z typologického hľadiska*. Slavica Slovaca, 34, 1999, č. 1, s. 16 – 24.

DUDOK, Miroslav: *Komunikatívne vedomie v slovenčine a blízkych slovanských jazykoch.* In: Studia Academica Slovaca. 36. Ed. J. Pekarovičová-M. Vojtech. Bratislava : STIMUL 2007, s. 31 – 43.

DUDOK, Miroslav: *Pluricentrický vývin modernej slovenčiny.* In: Studia Academica Slovaca. 31. Ed. J. Mlacek. Bratislava : STIMUL 2002, s. 42 – 50.

ĎURČO, Peter: *Metodologické problémy všeobecnej frazeológie*. In: Frazeologické štúdie I. Red.: J. Mlacek – P. Ďurčo. Bratislava : STIMUL 1996, s. 91 –113.

FECANINOVÁ ,Uliana: *Konfrontácia zvukovej sústavy ruštiny a slovenčiny.* In: Studia Academica Slovaca. 6. Red. J. Mistrík. Bratislava : Alfa 1977, s. 75 – 97.

FINKENSTAEDT, Thomas - SCHRÖDER, Konrad: *Sprachen in Europa von morgen*. Berlin und München : Langenscheidt KG 1992. 57 s.

GAVORA, Peter - REPKA, Richard: *Gramatika vo vyučovaní cudzích jazykov.* Bratislava : SPN 1979. 245 s.

GLOVŇA, Juraj: *Pravidlo a výnimka vo vyučovaní slovenčiny ako cudzieho jazyka*. In: Slovenčina ako cudzí jazyk. Ed. J. Pekarovičová. Bratislava : STIMUL 2002, s. 89 – 94.

HASIL, Jiří: *Sociokultúrní kompetence jako katalyzátor interkulturní komunikace.* In: Jazyk a komunikácia v súvislostiach. Bratislava : Univerzita Komenského 2005, s. 165 –170.

HELBIG, Gerhard: *Probleme der deutschen Grammatik für Ausländer*. Leipzig : Enzyklopädie, 1974.

HELBIG, Gerhard: Sprachwissenschaft – Konfrontation – Fremdsprachenunterricht. Leipzig : Verlag Enzyklopädie 1981. 159 s.

HENDRICH, Josef a kol.: *Didaktika cizích jazyků*. Praha : SPN 1988. 498 s.

HORECKÝ, Ján: *Cudzie slová v slovenčine dnes.* In: Studia Academica Slovaca. 23. Red. J. Mlacek. Bratislava : STIMUL 1994, s. 78 – 83.

HORECKÝ, Ján: *Internacionalizácia a europeizácia slovenčiny*. In: Internacionalizácia v súčasných slovanských jazykoch. Za a proti. Ed. J. Bosák. Bratislava : Veda 1999a, s. 80 – 82.

HORECKÝ, Ján: *Odborná terminológia v súčasnej slovenčine.* In: Studia Academica Slovaca. 26. Ed. J. Mlacek. Bratislava : STIMUL 1997, s. 59 – 63.

HORECKÝ, Ján: *Odraz kultúrnych prvkov v slovnej zásobe slovenčiny, češtiny a maďarčiny.* In: Slovenčina v kontaktoch a konfliktoch s inými jazykmi. Sociolingvistica Slovaca. 4. Ed. S. Ondrejovič. Bratislava : Veda 1999b, s. 94 – 97.

HORECKÝ, Ján: *Systémový základ jazykovej komunikácie.* In: Všeobecné a špecifické otázky jazykovej komunikácie. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta 1991, s. 10 –16.

IVANIČKA, Koloman: *Slovensko, génius loci*. Bratislava : Eurostav 1999. 157 s.

JANKOVIČOVÁ, Milada: *Frazeosémantické polia vo vyučovaní frazeológie cudzieho jazyka.* In: MEDACTA 95. Zborník 3 z vedeckej konferencie Technológie vzdelávania tretieho tisícročia. Nitra : Vysoká škola pedagogická 1995, s. 132 –136.

JAROŠOVÁ, Alexandra: *Lexikalizované spojenia v kontexte ustálených spojení. In: Princípy jazyka a textu.* Ed. J. Dolník-J. Štefánik. Bratislava : Univerzita Komenského 2000, s. 138 –153.

KAČALA, Ján: *Nová jazyková situácia v Slovenskej republike*. In: Slovenčina na konci 20. storočia, jej normy a perspektívy. Sociolingvistica Slovaca. Ed. S. Ondrejovič. Bratislava : Veda 1997, s. 100-107.

KAIKKONEN, P. *Fremdverstehen durch schulischen Fremdsprachenunterricht.* In:Informationen Deutsch als Fremdsprache. 24. Jahrgang, Nr. 1, 1997, s. 78 – 86.

KAPUSTOVÁ, Monika: *Psycholingvistický princíp vo vyučovaní didaktiky cudzieho jazyka.* In: Studia Academica Slovaca. 36. Ed. J. Pekarovičová – M. Vojtech. Bratislava : STIMUL 2007a, s. 45 – 57.

KLINCKOVÁ, Jana – ODALOŠ, Pavol – PATRÁŠ, Vladimír: *Jazyk – komunikácia – spoločnosť.* Red. V. Patráš. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela 1997, 114 s.

KOLI, František: *Slovenčina v rakúskom kontexte.* In: Slovenčina a slovenská kultúra v živote zahraničných Slovákov. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa 2002, s. 36-44.

KRAJČOVIČ, Rudolf – ŽIGO, Pavol: *Dejiny spisovnej slovenčiny.* Bratislava : Univerzita Komenského 2002, 252 s.

KRAJČOVIČ, Rudolf: *Slovenčina a slovanské jazyky II. Fonologický vývin.* Bratislava : Univerzita Komenského 2003, 168 s.

KRAJČOVIČ, Rudolf: *Slovenčina v kontinuite dejín.* In: Učíme slovenčinu. Red. B. Švihranová. Bratislava : ÚJOP UK 1993, s. 25-36.

KRÁĽ, Ábel - SABOL, Ján: *Fonetika a fonológia.* Bratislava : SPN 1989.

KRÁTKY SLOVNÍK SLOVENSKÉHO JAZYKA. Red. J. Kačala – M. Pisarčíková. 3. vydanie. Bratislava : Veda 1997, 945 s.

KRUMM, Hans – Jürgen: *InterkulturellesLernen und interkulturelle Kommunikation.* In: Handbuch Fremdsprachenunterricht. Hrsg. von K. R. Bausch – H. Christ – H.J. Krumm. 3. Auflage. Tübingen und Basel : Francke Verlag 1995, s. 156 –161.

KRUMM, Hans Jürgen: *Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation.* In*: Handbuch Fremdsprachenunterricht.* Hrsg. K. R. Bausch – H. Christ – H. J. Krumm. 3. vyd. Tübingen – Basel : Francke Verlag 1995, s. 156 –161.

KRUPA, Viktor: *Zástoj slovenčiny medzi jazykmi sveta*. In: Učíme slovenčinu. Red. B. Švihranová. Bratislava : ÚJOP UK 1993, s. 37-51.

KURZOVÁ, Helena: *Mitteleuropa als Sprachareal.* In: *Germanistica Pragensia, 13*. Praha : Univerzita Karlova 1996, s. 57–73.

KYPPÖ; Anna: *Slovenčina vo Fínsku a nové formy štúdia.* In: Slovenčina ako cudzí jazyk. Ed. J. Pekarovičová. Bratislava : Stimul 2002, s. 205 – 210.

LASICA, Milan: *Piesne a iné texty*. Bratislava : Q III 2003.

LENGHARDT, Ján: *Kontrastívny rozbor anglických a slovenských hlások*. In: Studia Academica Slovaca. 6. Red. J. Mistrík. Bratislava : Alfa 1977, s. 287 – 303.

LIPTÁKOVÁ, Ľudmila: *Slovotvorná motivácia v slovenčine ako opora rozvíjania lexikálnej kompetencie cudzojazyčného študenta.* In: Slovenčina (nielen) ako cudzí jazyk v súvislostiach. Ed. J. Pekarovičová, Z. Hargašová. Bratislava : Univerzita Komenského 2016, s. 165 - 183.

ĽOS IVORÍKOVÁ, Helena: *Ako učiť gramatiku komunikatívne a tvorivo*. In: Studia Academica Slovaca. 48. Ed. J. Pekarovičová, M. Vojtech. Bratislava : Univerzita Komenského 2019, s. 304 – 321.

ĽOS IVORÍKOVÁ, Helena: *Dve tváre didaktického stereotypu*. In: Slovenčina ako cudzí jazyk v škole. Ed. Jana Kesselová. Vydavnyctvo Oleksandry Harkuši, Užhorod 2021, s. 71 – 91.

MASÁR, Ivan: *Príručka slovenskej terminológie.* Bratislava : Veda 1991, 189 s.

MISTRÍK, Erich: *Multikultúrna výchova v príprave učiteľov.* Bratislava : IRIS 2000, 63 s.

MISTRÍK, Erich: *Povaha slovenského národa*. In: Studia Academica Slovaca. 20. Red. J. Mistrík. Bratislava : Alfa 1991, s. 153 –162.

MISTRÍK, Jozef: *Jazykové minimum slovenčiny*. In: Studia Academica Slovaca. 3. Red. J. Mistrík. Bratislava : Alfa 1974, s. 173 –190.

MISTRÍK, Jozef: *Je slovenčina ľúbozvučná?* In: Studia Academica Slovaca. 6. Red. J. Mistrík. Bratislava : Alfa 1977.

MISTRÍK, Jozef: *Lexikálna báza slovenčiny a systém slov.* In: Studia Academica Slovaca. 4. Red. J. Mistrík. Bratislava : Alfa 1975, s. 179 –188.

MISTRÍK, Jozef: Štylistika. Bratislava: SPN 1985, 1997, 598 s.

MISTRÍK, Jozef: *Vektory komunikácie*. Bratislava : Univerzita Komenského 1999. 79 s.

MLACEK, Jozef – ĎURČO, Peter a kol.: *Frazeologická terminológia*. Bratislava : STIMUL 1995, 160 s.

MLACEK, Jozef - PROFANTOVÁ, Zuzana: *Slovenské príslovia a porekadlá*. 2. zv. *Výber zo zbierky A. P. Záturecképo.* Bratislava : Nestor 1996.

MLACEK, Jozef: Jazykoveda v dvadsiatich piatich zväzkoch zborníka Studia Academica Slovaca. 25. Red. J. Mlacek. Bratislava : STIMUL 1996, s. 264 – 272.

MLACEK, Jozef: *Jubileá nejubilejného 37. ročníka letnej školy Studia Academica Slovaca.* In: Studia Academica Slovaca. 30. Red. J. Mlacek. Bratislava : STIMUL 2001, 515 – 539.

MLACEK, Jozef: *Otvorené miesta vo frazeologickom pojmosloví.* In: Studia Academica Slovaca. 23. Red.: J. Mlacek. Bratislava : STIMUL 1994, s. 163 –174.

MLACEK, Jozef: *Slovenské frazeologické názvoslovie*. In: Frazeologické štúdie I. Red.: J. Mlacek-P. Ďurčo. Bratislava : STIMUL 1996, s. 19 – 64.

MLACEK; Jozef – TIBENSKÁ, Eva: *Kapitoly zo slovenského jazyka*. Bratislava : Ekonóm 1999. 120 s.

MLACEK; Jozef: *Tvary a tváre frazém v slovenčine.* Bratislava : STIMUL 2001, 170 s.

MORFOLÓGIA SLOVENSKÉHO JAZYKA. Red. J. Ružička. 1. vyd. Bratislava : Vydavateľstvo SAV 1966.

MOŠAŤOVÁ, Michaela: *Jazykové chyby v slovenčine ako cudzom jazyku v pripravovanom akvizičnom korpuse*. In: Studia Academica Slovaca 47. Ed. J. Pekarovičová, M. Vojtech. Bratislava : Univerzita Komenského 2018, s. 344 – 350.

MOŠAŤOVÁ, Michaela: *Hraničné prípady pri anotovaní jazykových chýb v písaných textoch študentov učiacich sa slovenčinu ako cudzí jazyk*. In: Studia Academica Slovaca 49. Ed. J. Pekarovičová, M. Vojtech. Bratislava : Univerzita Komenského 2020, s. 113 – 124.

MRAČNÍKOVÁ, Renata: *Prejavy gramatickej kategórie životnosti v západoslovanských jazykoch.* In: Studia Academica Slovaca. 36. Ed. J. Pekarovičová – M. Vojtech. Bratislava : STIMUL 2007, s. 59 – 73.

MUSILOVÁ, Květoslava: *Česko-slovenský pasivní bilingvizmus.* In: Mesto a jeho jazyk. Sociolinguistica Slovaca. 5. Bratislava : Veda 2000, s. 280 – 288.

NÁBĚLKOVÁ, Mira: *Slovenčina a čeština dnes. Kontakt či konflikt*. In: Slovenčina v kontaktoch a konfliktoch s inými jazykmi. Sociolinguistica Slovaca. 4. Bratislava : Veda 1999, s. 75 – 94.

NÁBĚLKOVÁ, Mira: *Slovenčina v súčasnom českom prostredí*. In: Studia Academica Slovaca. 35. Bratislava : Stimul 2006, s. 451 – 464.

NEWERKLA, Stefan, Michael: *Interferenzvorzüge im Wortschatz westslawischer Standardsprachen*. In: Wiener slavistisches Jahrbuch, Band 49. Wien : 2003, s. 119 –132.

NIŽNÍKOVÁ, Jolana – SOKOLOVÁ, Miloslava a kol.: *Valenčný slovník slovenských slovies.* Prešov : Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Presoviensis 1998. 270 s.

NOVÁK Ľudovít: *Fonológia slovenčiny v kontexte inojazykových fonologických systémov*. In: Studia Academica Slovaca. 8. Red. J. Mistrík. Bratislava : Alfa 1979, s. 241 – 253.

NOVÁK Ľudovít: *Fonológia slovenčiny v kontexte inojazykových fonologických systémov*. In: Studia Academica Slovaca. 8. Red. J. Mistrík. Bratislava : Alfa 1979, s. 241 – 253.

NOVÁK, Ľudovít: *Aký jazyk je slovenčina.* In: *Studia Academica Slovaca 13*. Red. J. Mistrík. Bratislava : Alfa 1984, s. 389 – 412.

NOVÁK, Ľudovít: *Typologická charakteristika slovenčiny.* In: *Studia Academica Slovaca 6*. Red. J. Mistrík. Bratislava : Alfa 1977, s. 389 – 406.

OLOŠTIAK, Martin: *O interlingválnej proxemike.* In: Súčasná jazyková komunikácia v interdisciplinárnych súvislostiach. Ed. V. Patráš. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela 2004, s. 131 – 141.

ONDREJOVIČ, Slavomír – KRUPA, Viktor: *K jazykovej situácii a jazykovej legislatíve na Slovensku.* In: Studia Academica Slovaca. *35.* Ed. J. Mlacek – M. Vojtech. Bratislava : Stimul 2006, s. 61 – 74.

ONDREJOVIČ, Slavomír: *Jazyková ekológia a ekológia lingvistiky*. Jazykovedný časopis, 47, 1996, s. 3 – 24.

ONDREJOVIČ, Slavomír: *Medzi slovesom a vetou.* Jazykovedné štúdie. Bratislava : Veda 1989. 123 s.

ORAVEC, Ján – BAJZÍKOVÁ, Eugénia: *Súčasný slovenský spisovný jazyk*. Syntax. Bratislava : SPN 1986. 272 s.

ORAVEC, Ján: *Slovenské predložky v praxi*. 1. vyd. Bratislava : SPN 1968. 224 s.

ORGOŇOVÁ, O.: "*Falošní priatelia*" *(faux amis) v jazykových kontaktoch slovenčiny s francúzštinou*. In: Studia Academica Slovaca. 20. Red. J. Mistrík. Bratislava : Alfa 1991, s. 193 –212.

ORGOŇOVÁ, Oľga: *Galicizmy v slovenčine.* Bratislava : STIMUL 1998, 125 s.

ORGOŇOVÁ, Oľga: *K sémantickej integrácii galicizmov v slovenčine*. In: Philologica, XLI. Red. P. Žigo. Bratislava : Univerzita Komenského 1993, s. 77 – 89.

ORGOŇOVÁ, Oľga: *Recepcia niektorých slovakistických učebných materiálov vo francúzskom kultúrnom prostredí.* In: Slovenčina ako cudzí jazyk. Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie. Ed. J. Pekarovičová. Bratislava : STIMUL 2002, s. 255 – 263.

PALCÚTOVÁ, Michaela: *Koncepcia dištančného vzdelávania slovenčiny ako cudzieho jazyka.* In: Paedagogica. 18. Didaktika humanitných predmetov. Red. Š. Švec-J. Bazalíková. Bratislava : Univerzita Komenského 2006, s. 106 – 113.

PANČÍKOVÁ, Marta: *Zradné slová v poľštine a slovenčine. Lexikológia poľského jazyka.* Vyskoškolské skriptá. Bratislava : Univerzita Komenského 1993. 104 s.

PANČÍKOVÁ, Marta: *Zradné slová v slovanských jazykoch.* In: Studia Academica Slovaca. 36. Ed. J. Pekarovičová – M. Vojtech. Bratislava : STIMUL 2007a, s.111 – 120.

PATRÁŠ, Vladimír: *Jazyky tzv. malých národov v súčasnom európskom kontexte (na príklade slovenčiny)*. In: Jazyk – komunikácia – spoločnosť. Red. V. Patráš. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela 1997, s. 9 –15.

PAULINY Eugen: *Kontrastívna analýza slovenského a českého hláskoslovia.* In: Studia Academica Slovaca. 3. Red. J. Mistrík. Bratislava : Alfa 1974, s. 257 – 272.

PAULINY Eugen: *Kontrastívna analýza slovenskej a českej deklinácie.* In: Studia Academica Slovaca. 4. Red. J. Mistrík. Bratislava : Alfa 1975, s. 243 – 258.

PAULINY Eugen: *Kontrastívna analýza slovenskej a českej konjugácie a neohybných slovných druhov.* In: Studia Academica Slovaca. 5. Red. J. Mistrík. Bratislava : Alfa 1976, s. 317 – 330.

PAULINY, Eugen: *Slovenská gramatika*. Bratislava : SPN 1981, 323 s.

PEKAROVČOVÁ, Jana: *Sociolingvistické aspekty prezentácie slovenčiny cudzincom.* In: Sociolinguistica Slovaca 2. Sociolingvistika a areálová lingvistika. Red.: S. Ondrejovič. Bratislava : Veda 1996b, s. 82 – 86.

PEKAROVIČOVÁ, Jana – ŽIGOVÁ, Ľudmila – MOŠAŤOVÁ, Michaela: *Vzdelávací program Slovenčina ako cudzí jazyk. Jazykový kurz v kontaktnej a dištančnej forme*. Bratislava : STIMUL, 2007. https://fphil.uniba.sk/fileadmin/fif/katedry_pracoviska/sas/Publikacie/Vzdelavaci_program.pdf

PEKAROVIČOVÁ, Jana – ŽIGOVÁ, Ľudmila – PALCÚTOVÁ, Michaela – ŠTEFÁNIK, Jozef: *Slovenčina pre cudzincov. Praktická fonetická príručka*. Bratislava : Stimul 2005.

PEKAROVIČOVÁ, Jana: *Didaktika slovenčiny ako cudzieho jazyka.* In: Paedagogica. 18. Didaktika humanitných predmetov. Red. Š. Švec – J. Bazalíková. Bratislava : Univerzita Komenského 2006a, s. 85 – 97.

PEKAROVIČOVÁ, Jana: *Interkultúrna komunikácia dnes alebo Myslieť globálne, konať lokálne.* In: Studia Academica Slovaca. 32. Red. J. Mlacek. Bratislava : STIMUL 2003, 75 – 89.

PEKAROVIČOVÁ, Jana: *K jazykovej komunikácii cudzincov v slovenčine*. In: Sociolingvistické a psycholingvistické aspekty jazykovej komunikácie. 2. diel. Red.: J. Horecký. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela 1996a, s. 91 – 99.

PEKAROVIČOVÁ, Jana: *K didaktike odbornej komunikácie*. In: Studia Academica Slovaca. 30. Ed. J. Mlacek. Bratislava : STIMUL 2001b, s. 211 – 224.

PEKAROVIČOVÁ, Jana: *Komunikačné bariéry pri osvojovaní slovenčiny ako cudzieho jazyka*. In: Retrospektívne a perspektívne pohľady na jazykovú komunikáciu. I. diel. Red. P. Odaloš. BanskáBystrica : Pedagogická fakulta Univerzity M. Bela 1999, s. 154 –160.

PEKAROVIČOVÁ, Jana: *Lingvodidaktická koncepcia slovenčiny ako cudzieho jazyka.* In: Slovenčina ako cudzí jazyk. Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie. Ed. J. Pekarovičová. Bratislava : STIMUL 2002a, s. 11 – 26.

PEKAROVIČOVÁ, Jana: *Multikultúrna kompetencia ako predpoklad úspešnej komunikácie.* In: Jazyková komunikácia v 21. storočí. 4. medzinárodná

vedecká konferencia o komunikácii. Zost. J. Klincková. Banská Bystrica : Fakulta humanitných vied Univerzity M. Bela 2001c, s. 315 – 322.

PEKAROVIČOVÁ, Jana: *Neverbálne prostriedky v komunikácii cudzincov*. In: Štylistika neverbálnej komunikácie. Red. J. Sabol. Bratislava : Pedagogická fakulta Univerzity Komenského, 1997, s. 161 – 167.

PEKAROVIČOVÁ, Jana: *Pozitívny a negatívny transfer v slovensko-rakúskych jazykových kontaktoch*. In: Philologica XLIX. Zborník Filozofickej fakulty Univerzity Komenského. Red. P. Žigo. Bratislava : Univerzita Komenského 1998, s. 77 – 83.

PEKAROVIČOVÁ, Jana: *Prezentácia slovenskej gramatiky cudzincom.* In: Jazyk a komunikácia v súvislostiach. Ed. J. Dolník. Bratislava : Univerzita Komenského 2005, s. 171 – 184.

PEKAROVIČOVÁ, Jana: *Rozvíjanie interkultúrnej kompetencie v škole*. In: Problemy edukacji lingwistycznej. Teoria i praktyka edukacyjna w zmieniającej się Europie. Tom II. Różne aspekty edukacji lingwistycznej dziecka. Red. M. T. Michalewska-M. Kisiel. Kraków : Impuls 2001a, s. 99 – 107.

PEKAROVIČOVÁ, Jana: *Slovakistika v zahraničí.* Bratislava : Metodické centrum Studia Academica Slovaca STIMUL 2001d, 165 s.

PEKAROVIČOVÁ, Jana: *Slovenčina a čeština v akademickom kontexte*. In: Česko-slovenská súčasnosť a česká slovakistika. Praha : Univerzita Karlova 2006b, s. 82 – 90.

PEKAROVIČOVÁ, Jana: *Slovenčina ako cudzí jazyk – predmet aplikovanej lingvistiky*. Bratislava : Stimul 2004. 208 s.

PEKAROVIČOVÁ, Jana: *Slovenčina ako cudzí jazyk v kontexte slovenskej lingvistiky a didaktiky.* In: Studia Academica Slovaca. 23. Red.: J. Mlacek. Bratislava : STIMUL 1994, s. 189 –197.

PEKAROVIČOVÁ, Jana: *Slovenčina ako cudzí jazyk v lingvodidaktickom kontexte.* In: Studia Academica Slovaca. 29. Red. J. Mlacek. Bratislava : STIMUL 2000, s. 158 – 172.

PEKAROVIČOVÁ, Jana: *Slovenčina ako cudzí jazyk v kontexte slovakistiky na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského*. Slovenská reč 67, 2002b, č. 3, s. 169 – 181.

PEKAROVIČOVÁ, Jana: *Slovenčina ako cudzí jazyk – predmet aplikovanej lingvistiky*. Bratislava : STIMUL 2004, 208 s., 2. upravené vydanie 2020, 2002 s. online.

PEKAROVIČOVÁ, Jana: *Kultúrne a sociálne špecifiká slovenčiny ako cudzieho*

jazyka. Praktická didaktika slovenčiny ako cudzieho jazyka pre študentov slovakistiky. Ed. Marianna Sedláková. Košice : UPJŠ 2015, s. 36 –52.

PEKAROVIČOVÁ, Jana: *Zradné slová v didaktickej praxi.* In: Philologica 78, Zborník Filozofickej fakulty UK, 2021, s. 229 – 237.

PEKAROVIČOVÁ, Jana: *Vektory neverbálnej komunikácie v pohybe*. In: Štýl-komunikácia-kultúra. K stému výročiu narodenia prof. J. Mistríka. Bratislava : Univerzita Komenského 2021, s. 256 – 268.

PROFANTOVÁ, Zuzana: *Mýtus a identita*. In: Acta culturologica. Red. K. Podoláková. Bratislava : Filozofická fakulta Univerzity Komenského 1998, s. 87 – 94.

PROFANTOVÁ, Zuzana: *Mýtus a identita*. In: Acta culturologica. Red. K. Podoláková. Bratislava : Filozofická fakulta Univerzity Komenského 1998, s. 87 – 94.

PROKOP, Jozef: *Lexikálne a gramatické minimum slovenského jazyka*. Bratislava : SPN 1978.

RATHMAYR, Renate: *Mündliche Fachsprache: Verhandeln und Präsentieren.* In: Linguodidaktische Aspekte der Fachkommunikation im Fremdsprachenunterricht Red. J. Pekarovičová – R. Rathmayr. Bratislava : STIMUL 1966, s. 39 – 46.

REISCH, B.: *Kulturstandards lernen und vermitteln.* In: Thomas, A. (Hrsg.) Kulturstandards in der interkultureller Begegnung. Saarbrücken : Breitenbach, 1991, s. 71 – 101.

REPKA, Richard: *K niektorým teoretickým a praktickým aspektom komunikatívneho prístupu.* In: Teoretické východiská a perspektívy vyučovania cudzích jazykov na rôznych typoch škôl. Red. Richard Repka – Lívia Adamcová. Bratislava : Univerzita Komenského 2004, s. 7 – 13.

RESCH, Renate: *Selbstpräsentation in der interkulturellen Kommunikation.* In: Hetedik országos alkalmazott nyelvészeti konferencia: I. kötet. Ed. Plyák, I. Budapest : Külkereskedelmi Föiskola 1997, s. 102 –104.

RÚFUS, Milan: *Modlitbičky*. Mladé letá 1992.

RUSNÁK, Juraj: *O čom informujú komunikačné rituály.* In: Retrospektívne a perspektívne pohľady na jazykovú komunikáciu. I. diel. Red. P. Odaloš. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta Univerzity M. Bela 1999a, s. 101 – 106.

RUŽIČKOVÁ, Eva: Picture Dictionary of Gestures American, Slovak, Japanese and Chinese. Bratislava : Univerzita Komenského 2001. 195 s.

RUŽIČKOVÁ, Eva: *Tri kľúčiky od kráľovstva komunikácie*. In: Vzdelávanie v novom miléniu. Ed. D. Breveníková – J. Kratochvíla. Bratislava : Ekonóm 2002, s. 151 –154.

SABOL, Ján: *Fonologická typológia a zvuková sústava slovenčiny.* In: Slovenčina ako cudzí jazyk. Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie. Ed. J. Pekarovičová. Bratislava : STIMUL 2002a, s. 11 – 26.

SABOL, Ján: *K teórii jazykovej interferencie.* Jazykovedný časopis, 44, 1993, s. 87 – 91.

SABOL, Ján: *Kvantita v spisovnej slovenčine.* In: Studia Academica Slovaca. 13. Red. J. Mistrík. Bratislava : Alfa 1984, s. 511 – 533.

SABOL, Ján: *Prozodický systém slovenčiny a slovenský verš*. In: Studia Academica Slovaca. 6. Red. J. Mistrík. Bratislava : Alfa 1977, s. 491 – 515.

SABOL, Ján: *Súčinnosť fonologickej a morfologickej roviny spisovnej slovenčiny*. In: Studia Academica Slovaca. 5. Red. J. Mistrík. Bratislava : Alfa 1976, s. 421 – 449.

SABOL, Ján: *Sústava suprasegmentálnych javov spisovnej slovenčiny*. In: Studia Academica Slovaca. 4. Red. J. Mistrík. Bratislava : Alfa 1975, s. 375 – 393.

SABOL, Ján: *Syntetická fonologická teória*. Bratislava : Jazykovedný ústav Ľudovíta Štúra SAV, 1989, 253 s.

SABOL, Ján: T*ypy neutralizácií slovenskom fonologickom systéme*. In: Studia Academica Slovaca. 3. Red. J. Mistrík. Bratislava : Alfa 1974, s. 405 – 417.

SABOLOVÁ, Oľga: *Oslovovanie v slovenčine*. In: Studia Academica Slovaca. 12. Red.: J. Mistrík. Bratislava : Alfa 1983, s. 457 – 468.

SERVÁTKA, M.: *Lexikálna interferencia a jazyková korekcia pri jazykovom kontakte*. In: Studia Academica Slovaca. 17. Red. J. Mistrík. Bratislava : Alfa 1988, s. 419 – 433.

SLANČOVÁ, Dana – SOKOLOVÁ, Miloslava: *Variety hovorenej podoby slovenčiny.* In: Studia Academica Slovaca. 23. Red. J. Mlacek. Bratislava : Stimul 1994, s. 225 – 240.

SLANČOVÁ, Dana: *Praktická štylistika.* Prešov : Slovacontact 1966. 176 s.

SLANČOVÁ, Dana: *V akých podobách existuje súčasná slovenčina? (K sociálno-funkčnej diferenciácii slovenčiny na konci 20. storočia*. In: Studia Academia Slovana. 29. Red. J. Mlacek. Bratislava : STIMUL 2000, s. 234 – 249.

Slovenčina ako cudzí jazyk. Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie. Ed. J. Pekarovičová. Bratislava : STIMUL 2002. 347 s.

SOKOLOVÁ, Miloslava – MUSILOVÁ, Květoslava – SLANČOVÁ, Daniela:

Slovenčina a čeština. Synchrónne porovnanie s cvičeniami. Bratislava : Univerzita Komenského 2005.

SOKOLOVÁ, Miloslava: *Alternácie v spisovnej slovenčine.* In: Človek a jeho jazyk. 1. Jazyk ako fenomén kultúry. Ed. K. Buzássyová. Bratislava : Veda 2000, s. 417 – 444.

SOKOLOVÁ, Miloslava: *Kapitolky zo slovenskej morfológie*. Prešov : Š. Franko, SLOVACONTACT 1995. 180 s.

SOKOLOVÁ, Miloslava: *Koncepcia slovenskej korpusovej morfosyntaxe.* In: Jazyk a komunikácia v súvislostiach. Ed. J. Dolník. Bratislava : Univerzita Komenského 2005, s. 284 – 296.

SOKOLOVÁ, Miloslava: *Morfematický pohľad na slovesný vid v slovenčine ako cudzom jazyku.* In: Slovenčina ako cudzí jazyk. Ed. J. Pekarovičová. Bratislava : STIMUL 2002, s. 75 – 87.

SOKOLOVÁ, Miloslava: *Sémantika slovesa a slovesný rod.* Bratislava : Veda 1993. 110 s.

STORCH, Günther: *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik.* München: Wihelm Fink Verlag München, 367 s.

ŠKVARENINOVÁ, Oľga: *Anglicizmy v konfrontácii so slovenčinou.* In: *Studia Academica Slovaca. 20*. Red. J. Mistrík. Bratislava : Alfa 1991, s. 281 – 292.

ŠKVARENINOVÁ, Oľga: *Obrázkový slovník slovenčiny.* Bratislava : SPN 1995, 239s.

ŠKVARENINOVÁ, Olga: *Rečová komunikácia.* Bratislava : SPN 1994. 165 s.

ŠKVARENINOVÁ, Oľga: *Slovenčina ako cudzí jazyk na pozadí angličtiny*. In: Studia Academica Slovaca. 19. Red. J. Mistrík. Bratislava : Alfa 1990, s. 345 – 366.

ŠKVARNA, Dušan: *Genéza moderných slovenských symbolov.* In: Studia Academica Slovaca. 31. Red. J. Mlacek. Bratislava : Stimul 2002, s. 356 – 369.

ŠTEFÁNIK, Jozef: *Bilingvizmus na pozadí dvoch morfologicky odlišných typov jazykov.* In: Jazykovedný časopis, 45, 1994, 2, s. 111 – 127.

ŠTEFÁNIK, Jozef: *Jeden človek, dva jazyky.* Bratislava : AEP 2000. 146 s.

ŠTEFÁNIK, Jozef: *K procesu interferencie slovenčiny s angličtinou*. In: Studia Academica Slovaca. 20. Red. J. Mistrík. Bratislava : Alfa 1991, s. 293 – 304.

ŠTEFÁNIK, Jozef: *Porovnanie fonologických systémov slovenčiny a kórejčiny z hľadiska vyučovania slovenčiny ako cudzieho jazyka*. In: Slovenčina ako cudzí jazyk. Ed. J. Pekarovičová. Bratislava: STIMUL 2002, s. 163 – 170.

ŠVEC, Štefan: *Všeobecná a špecifická predmetová didaktika. Nové výzvy spo-*

lupráce a vzájomného porozumenia. In: Paedagogica. 18. Didaktika humanitných predmetov. Red. Š. Švec – J. Bazalíková. Bratislava : Univerzita Komenského 2006, s. 7 – 74.

TANDLICHOVÁ, Eva: *Miesto odborovej didaktiky pri príprave budúcich učiteľov cudzích jazykov.* In: Paedagogica. 18. Didaktika humanitných predmetov. Red. Š. Švec – J. Bazalíková. Bratislava : Univerzita Komenského 2006, s. 131 – 142.

TANDLICHOVÁ, Eva: *Niekoľko poznámok k rozvíjaniu autonómie budúcich učiteľov cudzích jazykov.* In: Teoretické východiská a perspektívy vyučovania cudzích jazykov na rôznych typoch škôl. Red. R. Repka – L. Adamcová. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave 2004, s. 14 –18.

The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching Assessment. Council of Europe 2001. (Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky: Učenie sa, výučba, hodnotenie. Rada Európy).

THOMAS, Alexander: *Analyse der Handlungswirksamkeit von Kulturstandards.* In: A. Thomas. (Hrsg.) Psychologie interkulturellen Handelns. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle :1996, s. 107 –135.

TIBENSKÁ, Eva: *Nová koncepcia vyučovania slovenského jazyka.* In: Spisovná slovenčina a jazyková kultúra. Red.: J. Doruľa. Bratislava : Veda 1995, s. 180 – 185.

TIBENSKÁ, Eva: *Prepojenosť medzi lexikálnou, morfologickou a syntaktickou rovinou jazykového systému.* In: Slovenčina ako cudzí jazyk. Ed. J. Pekarovičová. Bratislava : STIMUL 2002, s. 49 – 61.

TIBENSKÁ, Eva: *Syntaktický systém súčasnej slovenčiny (v oblasti syntagmatiky a vetnej syntaxe).* In: Studia Academica Slovaca. 29. Red. J. Mlacek. Bratislava : STIMUL 2000, s. 287 – 299.

Učíme slovenčinu. Zborník referátov a diskusných príspevkov účastníkov odborného seminára. Bratislava : Univerzita Komenského ÚJOP UK 1993, 354 s.

UNIcert. Systém jazykovej výučby a certifikácie pre študentov nefilologických odborov. Príručka. Bratislava : Vydavateľstvo EKONÓM 2004. 64 s.

VAJIČKOVÁ, Mária: Deutsche Phraseologie unter fremdsprachendidaktischen Aspekten. Bratislava : Terra 1997, 130 s.

VAJIČKOVÁ, Mária: *K analýze a klasifikácii chýb.* In: Studia Academica Slovaca. 19. Red. J. Mistrík. Bratislava : Alfa 1990, s. 367 – 378.

VAJIČKOVÁ, Mária: *Slovenčina pre začiatočníkov cez internet. Možnosti*

a hranice nových médií pri vyučovaní cudzích jazykov. In: Slovenčina ako cudzí jazyk. Ed. J. Pekarovičová. Bratislava : Stimul 2002, s. 113 –118.

VAŇKO, Juraj: *Ako učiť slovenčinu ako cudzí jazyk.* In: Učíme slovenčinu. Zborník referátov. Red. B. Švihranová. Bratislava : ÚJOP UK 1993, s. 104 –109.

VAŇKO, Juraj: *Slovenčina z pohľadu slovinčiny*. In: Slovenčina ako cudzí jazyk. Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie. Ed. J. Pekarovičová. Bratislava : STIMUL 2002, s. 153 – 161.

VAVERKOVÁ, Irena: *Konfrontácia nemeckého a slovenského fonologického systému*. In: Studia Academica Slovaca. 6. Red. J. Mistrík. Bratislava : Alfa 1977, s. 567 – 587.

ŽIGO, Pavol: *Od prirodzenosti v jazyku k zovšeobecňovaniu.* In: Jazyk a komunikácia v súvislostiach. Ed. J. Dolník. Bratislava : Univerzita Komenského 2005, s. 19 – 28.

ŽIGO, Pavol: *Princíp analógie*. In: Princípy stavby, vývinu a fungovania slovenčiny. Bratislava : STIMUL 1999, s. 21 – 43.

ŽIGO, Pavol: *Vývin slovenskej deklinácie v širších slovanských súvislostiach.* In: Studia Academica Slovaca. 36. Ed. J. Pekarovičová – M. Vojtech. Bratislava : STIMUL 2007a, s.157 – 167.

ŽIGOVÁ, Ľudmila: *Internacionalizácia a vyučovanie slovenčiny ako cudzieho jazyka.* In: Slovenčina ako cudzí jazyk. Ed. J. Pekarovičová. Bratislava : STIMUL 2002, s. 107 – 112.

ŽIGOVÁ, Ľudmila: *K problematke vyučovania slovenčiny ako cudzieho jazyka na našich vysokých školách.* In: Philologica XLI. Zborník Filozofickej fakulty UK. Red. Pavol Žigo. Bratislava : STIMUL 1993, s. 175 –186.

ŽIGOVÁ, Ľudmila: *K vyučovaniu gramatiky slovenčiny ako cudzieho jazyka.* In: Paedagogica. 18. Didaktika humanitných predmetov. Red. Š. Švec – J. Bazalíková. Bratislava : Univerzita Komenského 2006, s. 98 –105.

ŽITNÝ, Milan: *Slovensko, Slováci a slovenčina nemeckými očami.* In: Slovenčina ako cudzí jazyk. Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie. Ed. J. Pekarovičová. Bratislava : STIMUL 2002, s. 219 –247.

Zoznam učebníc a gramatík slovenčiny pre cudzincov

ALVARADO, Salustio: *Gramática eslovaca para eslavistas*. Madrid : Editorial Complutense 1995.

BALÁŽ, Peter – BARTOŠ, Jozef – DAROVEC, Miloslav: *Manuel de slovaque à l´usage des slavisants.* 1. vyd. Bratislava : SPN 1973.

BALÁŽ, Peter – DAROVEC, Miloslav – ČABALA, Michal: *Učebnik slovackogo jazyka dľa slavistov* 1. vyd. Bratislava : SPN 1975, 1995.

BALÁŽ, Peter – DAROVEC, Miloslav –TREBATICKÁ, Heather: *Slovak for Slavicists.* 1. vyd. Bratislava : SPN 1976.

BALÁŽ, Peter –DAROVEC, Miloslav: *Lehrbuch der slowakischen Sprache für Slavisten*. Bratislava : SPN 1978.

BALÁŽ, Peter – SERAFÍNOVÁ, Danuša: *Parlons slovaque ou Les amis de l`internet. Guide pour les étudiants francophones.* Bratislava : Univerzita Komenského, 1998, 2000.

BALÁŽ, Peter – SERAFÍNOVÁ, Danuša: *Parlons slovaque ou Les amis de l`internet. Guide pour les étudiants francophones.* Bratislava : Univerzita Komenského, 1998, 2000.

BALÁŽ, Peter – DAROVEC, Miloslav – ŠULHAN, Jozef: *Lengua eslovaca para Eslavistas*. Bratislava : SPN 1991.

BARTOŠ, Jozef – GAGNAIRE, J.: *Gramaire de la langue slovaque.* 1. vyd. Bratislava –Paríž : Matica slovenská 1972.

BRINKEL, Ľ. – BERGER, K. H.: *Taschenlehrbuch Slowakisch.* Leipzig : Langenscheidt 1997.

BUJUKLIEV, Ivan: *Kratka slovaška gramatika.* Sofia : 1989.

DRATVA, Tomáš – BUZNOVÁ, Viktória: *Slovenčina pre cudzincov.* Bratislava : MEDIA TRADE-SPN 1992.

DRATVA, Tomáš – BUZNOVÁ, Viktória: *Slovenčina pre cudzincov.* Bratislava : SPN 1999.

BARKOVÁ, Viera – BUZNOVÁ, Viktória – DRATVA, Tomáš: *Slovenčina pre cudzincov.* Cvičebnica. Bratislava : SPN 1999.

BÖHMEROVÁ, Ada: *Slovak for you. Slovak for Speakers of English* – Textbook for Beginners. Bratislava : Perfekt 1996.

HOLÍKOVÁ, Klaudia – WEISSOVÁ, Mária: *Základy slovenčiny*. Učebnica. Bratislava : 1994.

HOLÍKOVÁ, Klaudia – WEISSOVÁ, Mária: *Základy slovenčiny. Pracovný zošit*. Bratislava : Danubia print 1994.

IGAZOVÁ, Terézia – GHEORGHIOVÁ, Eva – KOVÁČIKOVÁ, Darina: *Cvičebnica slovenčiny ako cudzieho jazyka,* Bratislava : HEVI 1996.

ISMAIL GABRÍKOVÁ, Adela – OMAR HARGAŠOVÁ, Zuzana – KRCHO-

VÁ, Zuzana – ŠPANOVÁ, Eva: Krížom-krážom. *Súbor testov zo slovenčiny k učebnici B1*. Bratislava : Univerzita Komenského 2020, 135 s.

ISMAIL GABRÍKOVÁ, Adela – OMAR HARGAŠOVÁ, Zuzana – ŠPANOVÁ, Eva –KRCHOVÁ, Zuzana: Krížom-krážom. *Súbor testov zo slovenčiny k učebnici B2.* Bratislava : Univerzita Komenského 2022,153 s.

JANKOVIČOVÁ, Elena – MURGAŠOVÁ, Anita: *Slovenčina pre 1. – 3. ročník nedeľnej školy*. Banská Bystrica : Metodické centrum UMB pre Slovákov žijúcich v zahraničí 2000.

KAMENÁROVÁ, Renáta – ŠPANOVÁ, Eva – TICHÁ, Hana – IVORÍKOVÁ, Helena –KLESCHTOVÁ, Zuzana – MOŠAŤOVÁ, Michaela: *Krížom-krážom. Slovenčina A1.* Bratislava: Univerzita Komenského 2007, 187 s. učebnica + 2CD.

KAMENÁROVÁ, Renáta – ŠPANOVÁ, Eva – IVORÍKOVÁ, Helena – KLESCHTOVÁ, Zuzana – MOŠAŤOVÁ, Michaela – TICHÁ, Hana: *Krížom-krážom. Slovenčina A2.* Bratislava: Univerzita Komenského 2009, 187 s. učebnica + 2CD.

IVORÍKOVÁ, Helena – ŠPANOVÁ, Eva – KAMENÁROVÁ, Renáta – MOŠAŤOVÁ, Michaela – KLEŠTOVÁ, Zuzana – TICHÁ, Hana: *Krížom-krážom. Slovenčina. Cvičebnica A1+ A2.* Bratislava: Univerzita Komenského 2009.

KAMENÁROVÁ, Renáta – GABRÍKOVÁ, Adela – IVORÍKOVÁ, Helena – ŠPANOVÁ, Eva –MOŠAŤOVÁ, Michaela – BALŠÍNKOVÁ, Dorota – KLESCHTOVÁ, Zuzana: *Krížom-krážom. Slovenčina B1.* Bratislava: Univerzita Komenského 2011, 251 s. učebnica + 2CD.

GABRÍKOVÁ, Adela – KAMENÁROVÁ, Renáta – MOŠAŤOVÁ, Michaela – ĹOS IVORÍKOVÁ, Helena – ŠPANOVÁ, Eva – TICHÁ HANA: *Krížom-krážom. Slovenčina B2.* Bratislava: Univerzita Komenského 2014, 247 s. učebnica + 2CD.

KAMENÁROVÁ, Renáta – ŠPANOVÁ, Eva – ĽOS IVORÍKOVÁ, Helena – MOŠAŤOVÁ, Michaela – KRCHOVÁ, Zuzana – TICHÁ, Hana: *Krížom-krážom. Slovenčina A1.* 2., doplnené a prepracované vydanie. Bratislava: Univerzita Komenského 2018.

KAMENÁROVÁ, Renáta – ŠPANOVÁ, Eva – ĽOS IVORÍKOVÁ, Helena – MOŠAŤOVÁ, Michaela: *Krížom-krážom. Metodická príručka. Slovenčina A1.* Bratislava: Univerzita Komenského 2018, 359 s.

KRČOVÁ, Anita: *Slovenčina pre poslucháčov slovakistiky*. Kraków : 1998.

KUŠNIERIKOVÁ, Anna – KOLARI Veli*: Slovakin kielen oppikirja.* Učebnica slovenčiny pre Fínov. Helsinki : 1979.

LIFANOV, Konstantin: *Morfologia slovackogo jazyka.* Moskva : 1999.

MARČÁKOVÁ, Anna – KOLIOVÁ, Jarmila: *Po slovensky bez učiteľa. Slovak without Teacher*. Učebnica a 4 audiokazety. YORK PRESS 1995.

MEI ŽU: *Slovenčina pre Číňanov*. Peking : 1999.

MISTRÍK, Jozef: *Basic Slovak*. Bratislava : SPN 1981, 1985, 1991.

MISTRÍK, Jozef: *Basic Slovak.* Texty a 2 audionahrávky.

MISTRÍK, Jozef: *Grammar of Contemporary Slovak*. 1. vyd. Bratislava : SPN 1983.

MISTRÍK, Jozef: *Grammatika slovackogo jazyka*. Bratislava, 1985.

MISTRÍK, Jozef – TUGUŠEVA, Roza: *Učebnik slovackogo jazyka.* Bratislava – Moskva : SPN – Vyššaja škola 1981.

MISTRÍK, Jozef: *SLOVAK LANGUAGE*. Príručka a 3 audiokazety. Banská Bystrica : Učebné pomôcky – OPUS 1985.

MISTRÍK, Jozef: *SLOWAKISCHE SPRACHE.* Príručka a 3 audiokazety. Banská Bystrica : Učebné pomôcky – OPUS 1985.

MISTRÍK, Jozef: *SLOVAQUE LANGUE.* Príručka a 3 audiokazety. Banská Bystrica : Učebné pomôcky – OPUS 1985.

MISTRÍK, Jozef: *SLOVACKIJ JAZYK*. Príručka a 3 audiokazety. Banská Bystrica : Učebné pomôcky – OPUS 1985.

NAUGTON; James: *Colloquial Slovak. The Comlete Course for Beginners.* New York – London : Routlege Press 1996.

NAUGTON; James: *A Slovak Textbook for Foreigners Speakers English*. New York – London : Routlege Press 1996.

NOLTE, Ch. – STREJCEK, M. – WILHELM, O.: *Lehrbuch der slowakischen Sprache*. Leipzig : 1999.

ORAVEC, Ján – PROKOP, Jozef: *Slovenčina pre krajanov hovoriacich po anglicky/A Slovak Textbook for English-Speaking Countrymen*. Martin : Matica slovenská 1986.

PAPIERZ, Maryla: *Krótka gramatyka języka słowackiego*. Warszawa : Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne. 1994.

PAULINY, Eugen: *Slovenština*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství 1980.

PROKOP, Jozef: Lexikálne a gramatické minimum slovenského jazyka. Bratislava : SPN 1978.

PROKOP, Jozef: *Základný kurz slovenčiny.* Bratislava : SPN 1980.

RÝZKOVÁ, Anna: *Slovaščina za Slovence*. Ľubľana : 1999.

SERVÁTKA, Marián: *Podstawy języka słowackiego*. Kraków : Unyversytet Jagieloński 1983.

SERVÁTKA, Marián: *Język słowacki dla początkujących*. Katovice : 1987.

SERVÁTKA, Marián: *Mini-rozmówki słowackie*. Katovice :1986.

STEINEROVÁ, Hilda: *Konverzačná príručka slovenčiny*. Bratislava : Univerzita Komenského 2000.

SWAN, O.E. – GÁLOVÁ – LORENC, S.: *Beginning Slovak. A Course for the Individual or Classroom Learner*, Columbus, Ohio : Slavica Publishers 1990.

TIBENSKÁ, Eva: *Slovenský jazyk – časť I. Synchrónny jazykovedný opis. Slowakische Sprache – Teil I. Eine synchrone sprachwissenschaftliche Beschreibung*. Wien : Facultas Verlags- und Buchhandels AG 2004. 135 s.

TIBENSKÁ, Eva: *Slovenský jazyk – časť II. Synchrónny jazykovedný opis. Slowakische Sprache – Teil I. Eine synchrone sprachwissenschaftliche Beschreibung.*Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG 2004. 128 s.

TOMENENDAL, Yvonne: *Slovenčina 1. Slowakisch für Anfänger*. Wien : ÖBV Pädagogischer Verlag 1994, 2000.

VAJIČKOVÁ, Mária: *Slovenčina pre cudzincov. Gramatické cvičenia*. Bratislava: Metodické centrum Studia Academica Slovaca, Univerzita Komenského 1996, 2000.

VOTRUBA, Martin – BÁZLIK, Miroslav: *Porovnávacia gramatika angličtiny a slovenčiny.* Bratislava : Univerzita Komenského 1999.

ZÁHLAVOVÁ, Oľga: *Konverzačné texty a cvičenia zo slovenčiny pre zahraničných študentov*. Vysokoškolské skriptá. Bratislava : Univerzita Komenského 1981.

ZÁHLAVOVÁ, Oľga – ORGOŇOVÁ, Oľga: *Slovenský jazyk pre zahraničných študentov. Konverzačné texty s cvičeniami.* Vysokoškolské skriptá. Bratislava : Univerzita Komenského 1991.

ŽIGOVÁ, Ľudmila: *Komunikácia v slovenčine. Textová príručka a cvičenia*. Bratislava : Univerzita Komenského 2000.

ŽIGOVÁ, Ľudmila: *Slovenčina pre cudzincov. Gramatická a pravopisná cvičebnica*. Bratislava : Univerzita Komenského 2001.

ŽIGOVÁ, Ľudmila: *Praktikum zo slovenskej gramatiky a ortografie pre cudzincov B1 – B2*. Bratislava : Univerzita Komenského 2014, 2020. 192 s.

REGISTER POUŽITÝCH LINGVODIDAKTICKÝCH TERMÍNOV

didaktika
didaktická koncepcia 20, 29, 30, 50, 53, 58, 148, 190, 202, 205
didaktický cieľ 35, 92, 128, 147, 188, 192, 195, 196, 199, 205, 206, 207
didaktický princíp 23, 41, 48, 111, 139, 148, 197, 200, 207
certifikácia 21, 35, 36, 118, 188, 203
evalvácia, autoevalvácia 6, 21, 26, 36, 116, 117, 121, 186, 202, 203
testovanie 6, 20, 21, 202, 203
osvojovanie 3 – 5, 16, 18, 22 – 26, 30, 31, 33, 35 – 37, 39 – 41, 50, 52 – 58, 60, 64 – 66, 70, 72 – 74, 78 – 80, 93 – 95, 106, 109, 110, 124 – 126, 128, 132 – 143, 145 – 149, 152, 154 – 156, 160, 163, 175, 176, 182, 184, 188 – 193, 195, 196, 198, 199, 204 – 2006
učenie, učenie sa 20, 21, 25, 36, 39, 128, 156, 189, 193, 202, 204, 206
výučba 7, 8, 16, 17, 19 – 25, 31, 33, 35 – 37, 45, 47, 50, 58, 60, 61, 71, 72, 93, 94, 97, 98, 102, 121, 122, 128, 129, 133, 135 – 137, 141, 142, 145 – 150, 152, 156, 163, 164, 166, 170, 176, 182 – 184, 188 – 193, 196, 198, 200, 202, 203, 205, 206
vzdelávanie 6, 22, 27, 188, 189, 204

didaktické pojmy
cieľový jazyk 19, 21, 22, 23, 57, 58, 60, 117, 142, 145, 146
cudzí jazyk 3 – 9, 11, 18, 19 – 29, 35 – 38, 40, 45, 48, 49, 53, 66, 73, 78, 79, 85, 96, 97, 100, 106, 118, 128, 129, 136, 139, 141 – 146, 149, 150, 152, 156, 160, 163 – 165, 175, 176, 184, 185, 189, 192 – 194, 198, 200, 202, 203 – 206
jazykové minimum 4, 5, 27, 42, 47, 128, 129, 133, 136, 139, 141, 143
materinský jazyk 12, 17 – 19, 22 – 24, 27, 31, 36, 38, 48, 52, 60, 61, 65, 67, 68, 76, 97, 126, 127, 130, 137, 141, 142, 150, 151, 153, 154, 166, 177, 185, 189, 190
sprostredkovací jazyk 4, 122, 126, 142, 151, 190, 195, 199
východiskový jazyk 16, 22, 23, 30 – 32, 34, 36, 39, 52 – 55, 57, 60, 61, 66, 67, 69, 71, 72, 83, 87, 92, 97, 117, 118, 122, 125, 126, 134, 138,

139, 141, 150, 152, 154, 155, 160, 163, 177, 183, 185, 195, 199, 206
lektor 6, 8, 27, 29, 30, 31, 33, 35, 40, 188, 192, 201, 203 – 207
lektorát 30, 33, 192, 205

lingvodidaktika
lingvodidaktická koncepcia 3, 8, 20, 24, 25, 31, 34, 36, 40, 50, 53, 58, 73, 148, 149, 188, 200
lingvodidaktický 3, 6, 9, 22, 25, 31, 35, 36, 39, 40, 49, 54, 57, 59, 77, 139, 141, 142, 147, 149, 164, 168, 188, 195, 200
lingvodidaktická interpretácia 5, 35, 38, 48, 57, 85, 92, 142, 165, 168, 197
jazykové vzťahy 8, 13, 15, 23, 30, 32, 34, 38, 40, 41, 47, 53, 57, 73, 111, 117, 124, 131, 135, 145, 151, 154, 175, 197
stredo(európsky) areál 12, 16, 19 – 22, 32, 107, 171, 172, 179
medzijazyková interferencia 5, 36, 65, 100, 148, 150 – 153
sémantizácia 4, 78, 88, 90, 94, 96, 121 – 124, 126, 129 – 131, 200, 203, 206
transfer pozitívny/negatívny 19, 36, 52, 58 – 60, 66, 92, 142, 150, 151, 153, 160, 167

lingvokulturológia
etnokultúrny 26, 29, 30, 136, 157, 172, 188, 205
identita 11, 15, 19, 20, 30, 32, 35, 138, 157, 158, 171 – 178, 185, 187
lingvokultúrna interpretácia 5, 165, 171, 182, 183, 184, 197
lingvoreálie 12, 36, 149, 206

lingvistika
aplikovaná lingvistika 2, 7 – 9, 14, 24, 27, 35, 38, 73, 110, 145, 147, 164, 192, 195, 198
konfrontačná/kontrastívna lingvistika 37, 48, 53, 139, 195
lingvistická kompetencia 73, 134, 146 – 148, 177, 192, 202
lingvistický opis 3, 8, 14, 25, 34 – 36, 38 – 41, 43, 49, 50, 53, 200, 203
lingvistické znalosti 23 , 24, 26, 29, 30, 34, 38, 40, 73, 147, 148, 188, 192, 199
socilolingvistický 3, 14, 18, 19, 24, 29, 30, 34, 35, 37, 40, 50, 52, 53, 142, 147, 148, 188, 206

metodika
metodika 26, 36, 39, 54, 90, 95, 139, 141, 175, 188
metodický postup 27 – 29, 33, 47, 73, 89, 96, 102, 142, 188, 192, 194, 197, 198, 201, 203
metodická príprava 5, 6, 29, 31, 33, 73, 79, 188, 192, 198, 201, 203 – 206

fonetika a fonológia
alternácie a neutralizácie 3, 44, 62, 47, 51, 62, 63, 64, 95

diftong 11, 44, 61, 63, 64, 65, 66, 68
fonéma 44, 51, 60, 67, 68, 80
konsonant 47, 51, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 94, 95, 153
prozodické vlastnosti 4, 60, 68, 69, 72, 155
vokál 11, 44, 51, 61, 62, 65, 67, 68, 123

frazeológia
frazéma 137, 138, 140, 141
frazeologizmus 54, 125, 131, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 157, 171
frazeodidaktika 136, 141

gramatika
gramatické kategórie 6, 74, 75, 77, 78, 81, 82, 85, 86, 98, 99, 113, 151
gramatický systém 4, 30, 36, 38, 40, 41, 73, 74, 75, 79, 81, 85, 99, 134, 146, 155, 206
paradigma, paradigmatický 4, 40, 46, 47, 51, 53, 62, 73 – 75, 77, 80, 84, 92, 111, 124, 125, 131, 132, 134, 135, 137, 139, 153, 197
syntaktické vzťahy 4, 23, 38, 39, 42, 49, 54, 55, 60, 62, 69, 74, 75, 80, 83, 84, 86, 92, 93, 98, 99, 101, 106 – 108, 111, 130, 132 – 134, 140, 153, 154, 160
veta, vetný 4, 70, 74, 84, 98, 99, 100 – 102, 105 – 109, 111, 112, 115, 129, 130, 134, 198

lexikológia
lexika, lexikálny 4, 13, 16, 36, 3, 46, 50, 54, 57, 102, 110 – 113, 115, 121, 125, 126, 128, 129, 130 – 133, 135, 157, 167, 181, 194, 196, 198, 199, 205, 206

kompetencia
fonetická kompetencia 3, 5, 39, 54, 55, 65, 66, 141, 142, 156
interkultúrna kompetencia 5, 32, 54, 147, 157, 175, 177, 178, 182, 187, 206
jazyková kompetencia 12, 20 – 22, 25, 27, 30, 31, 32, 34, 36, 40, 50, 52, 53, 55, 73, 126, 131, 135, 137, 145, 146, 148, 191, 202
komunikačná kompetencia 5, 8, 17, 22, 33, 54, 141, 144, 145 – 148, 163, 188, 191, 204

komunikácia
neverbálna komunikácia 5, 122, 144, 146, 149, 157, 158, 159, 164, 165, 167, 168, 169, 170, 177, 178, 203
odborná komunikácia 14, 29, 33, 36, 39, 89, 113, 114, 115, 117, 120, 129, 130, 140, 147, 158, 206
komunikát 24, 25, 35, 50, 55, 71, 105, 114, 147, 155, 167, 168, 202, 203, 207

komunikačný
komunikačná bariéra 5, 32, 36, 39, 48, 54, 57, 148 – 150, 154, 156, 157, 159, 168, 175, 177, 178, 204, 205

komunikačná kompetencia 53, 73, 110, 121, 134, 139, 145 – 148, 164, 177, 191, 192, 195, 197, 199, 200, 202
komunikačná schopnosť 22, 29, 52, 121, 135, 136, 146, 147, 164, 176, 177, 178, 191
komunikačná sféra 14, 17, 24, 45, 93, 101, 112, 113, 121, 128, 195, 202
komunikačná situácia 17, 24, 29, 122, 125, 133, 146 – 148, 167, 177, 190, 192, 195, 202, 203, 205
komunikačný model 24, 57, 98, 100, 101, 133, 140, 146, 147, 150, 162, 174, 176, 178, 184, 190, 191, 192, 195, 198, 203
komunikačný partner 25, 48, 50, 145, 146, 150, 156, 167, 168, 170, 171, 178, 202
komunikačné zručnosti 16, 21, 36, 39, 53, 54, 71, 73, 135, 144, 145, 155, 194, 201, 205, 206

kultúra

kultúra 8, 9, 12, 18 – 20, 30, 32 – 34, 146, 157, 169, 170 –179, 182 –187, 199, 203
kultúrny model 125, 146, 147, 149, 162, 163, 166, 169, 174, 176 – 178, 192